



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU

Uuden edellä

Leikistä eväitä elämään - Koulutuvan leikkimaailman tavoitteiden näkyminen 4-6- luokkalaisten lapsen elämässä

Keikko, Saara & Örn, Heli

2013 Hyvinkää



Laurea-ammattikorkeakoulu
Hyvinkää

Leikistä eväitä elämään - Koulutuvan leikkimaailman
tavoitteiden näkyminen 4-6-luokkalaisten lapsen
elämässä

Saara Keikko
Heli Örn
Sosiaaliala
Opinnäytetyö
Joulukuu, 2013

Saara Keikko ja Heli Örn

Leikistä eväitä elämään – Koulutuvan leikkimaailman tavoitteiden näkyminen 4-6-luokkalaisten lapsen elämässä

Vuosi	2013	Sivumäärä	77
-------	------	-----------	----

Tämän opinnäytetyön aiheena oli tutkia Koulutuvan leikkimaailmassa asetettujen henkilökoh-
taisten tavoitteiden näkymistä lasten elämässä nykyään, kun he ovat 4-6-luokkalaisia koululai-
sia. Tutkimuksen perusjoukkona oli Puolimatkan koulua käyvät Koulutuvalla olleet 4-6-luok-
kalaiset lapset. Leikkimaailmassa asetetut tavoitteet ovat elinikäisen oppimisen tavoitteita,
joten opinnäytetyön tarkoituksena oli tuottaa Koulutuvalla tietoa siitä, miten lapset ovat ke-
hittyneet suhteessa näihin tavoitteisiin.

Opinnäytetyö toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Teoreettinen tausta tutkimukseen koos-
tuu varhaiskasvatuksen tavoitteiden ja leikkipedagogiikan käsitteistä. Leikkipedagogiikkaan
sisältyviä leikin ja oppimisen käsitteitä selvennettiin myös sekä niiden lisäksi lähikehityksen
vyöhykkeen ja vertaisoppimisen käsitteitä. Tutkimuksen aineisto kerättiin Koulutuvalla leik-
kimaailmasta pidetyistä lokikirjoista tekemällä teemahaastattelu tutkittavien lasten nykyisille
opettajille sekä vanhemmille tehdyllä kyselyllä. Tästä aineistosta koottiin jokaisesta lapsesta
oma kehityskertomus, jonka lähtötilanteena toimi lokikirjoista saatu tieto ja siitä tehty ana-
lyysi. Kehityskertomuksen jatko koostuu opettajilta ja joidenkin lasten tapauksessa vanhem-
milta saaduista tiedoista ja niiden analyysistä.

Kehityskertomuksien tuloksista voi päätellä, että lasten kehittyminen heille Koulutuvalla an-
nettujen tavoitteiden mukaisesti on hyvin yksilöllistä. Jotkut lapset ovat kehittyneet huomati-
tavasti ja heille vielä Koulutuvalla hankalia olleet tavoitteet ovat muuttuneet jopa heidän
vahvuuksikseen. Toisten lasten kehitys ajatellen heidän tavoitteitaan on mennyt huonompaan
suuntaan tai kehitys on jäänyt paikoilleen. Kaikilla lapsilla on vielä jotakin kehitettävää suh-
teessa heidän Koulutuvan leikkimaailmaa varten asetettuihin tavoitteisiinsa, mikä johtuu sii-
tä, että tavoitteet ovat pitkän kehitysprosessin vaativia elinikäisen oppimisen tavoitteita.

Asiasanat: leikkipedagogiikka, leikki, oppiminen, lähikehityksen vyöhyke, vertaisoppiminen,
leikkimaailma

Saara Keikko and Heli Örn

Tools for life from play - how the goals set by Koulutupa's playworld appear in the 4-6th graders' life

Year 2013

Pages

77

The purpose of the study was to find out how children's personal goals set by Koulutupa's playworld appeared in the children's lives today as they attended school as 4-6 graders. The population of the survey consisted of children who have attended the school Puolimatka as 4-6 graders and who used to attend Koulutupa. The goals, which were set by Koulutupa's playworld, were goals of lifelong learning. So the purpose of the thesis was to produce information for Koulutupa on how the children have developed in terms of these goals.

This study was qualitative. Theoretical background of the study consisted of the concepts of early childhood education goals and play pedagogy. Relating to play pedagogy also concepts of play and learning were discussed as well as the related concepts of zone of proximal development and learning from peers. The material of the study was collected from logbooks written about playworld, by doing focused interviews with teachers who taught the children and by a questionnaire for the parents. Based on this material a progress report was composed for each child with a baseline of information obtained from logbooks and analysis of logbooks. The continuation of the progress reports consisted of information received from the teachers and in some cases from their parents.

The results indicated that the development of the children according to goals set by Koulutupa was very individual. Some children had made significant progress, and goals that had been challenging for them in Koulutupa have even become their strengths, but there were also children whose development had deteriorated or even stopped. All children still have something to develop related to the goals that had been set for them by Koulutupa's playworld which is due to the fact that those goals are goals of lifelong learning requiring a long process of development.

Keywords: played pedagogy, play, learning, zone of proximal development, learning from peers, playworld

Sisällys

1	Johdanto	7
2	Opinnäytetyön tausta ja tarkoitus	8
3	Varhaiskasvatuksen tavoitteet	9
4	Leikin erilaisia määritelmiä	10
5	Leikkipedagogiikka	13
5.1	Leikin sisältö	14
5.2	Oppiminen	15
5.2.1	Leikin merkitys oppimisessa	15
5.2.2	Lähikehityksen vyöhyke	17
5.2.3	Vertaisoppiminen	19
5.3	Leikkimaailma	20
5.3.1	Kirjallinen teksti	21
5.3.2	Teema ja ympäristö	22
5.3.3	Roolit ja työnjako	23
5.3.4	Toiminta	24
6	Tutkimuskysymys ja -menetelmät	26
6.1	Opinnäytetyön eteneminen	27
6.2	Koulutuvan lokikirjat	28
6.3	Teemahaastattelu	29
6.4	Kyselylomake	31
7	Tulokset ja johtopäätökset	32
7.1	Lapsen A kehityskertomus	32
7.1.1	Tausta lokikirjoista	32
7.1.2	Lapsen nykytilanne	34
7.2	Lapsen B kehityskertomus	36
7.2.1	Tausta lokikirjoista	36
7.2.2	Lapsen nykytilanne	38
7.3	Lapsen C kehityskertomus	39
7.3.1	Tausta lokikirjoista	39
7.3.2	Lapsen nykytilanne	40
7.4	Lapsen D kehityskertomus	41
7.4.1	Tausta lokikirjoista	41
7.4.2	Lapsen nykytilanne	42
7.5	Lapsen E kehityskertomus	42
7.5.1	Lapsen nykytilanne	44
7.6	Lapsen F kehityskertomus	45
7.6.1	Tausta lokikirjoista	45
7.6.2	Lapsen nykytilanne	46

7.7	Lapsen G kehityskertomus.....	47
7.7.1	Tausta lokikirjoista.....	47
7.7.2	Lapsen nykytilanne.....	48
7.8	Lapsen H kehityskertomus.....	49
7.8.1	Tausta lokikirjoista.....	49
7.8.2	Lapsen nykytilanne.....	52
7.9	Yleiset johtopäätökset	54
8	Pohdinta	55
	Lähteet	58
	Liitteet.....	60

1 Johdanto

Opinnäytetyömme selvittää, miten hyvinkääläisen Puolimatkan koulun Koulutuvan leikkimaailman henkilökohtaiset tavoitteet näkyvät lasten elämässä nykyään vanhempien ja opettajan näkökulmasta. Koulutupa tarjoaa lapsille joustavan koulun aloituksen. Ryhmässä yhdistyy varhaiskasvatus ja alkuopetus niin, että ryhmässä on 4-8-vuotiaita lapsia. Koulutuvalla on yhtenä pedagogisena menetelmänä leikkimaailma, jossa aikuiset leikkivät lasten kanssa yhdessä luotua kuvitteellista maailmaa. Kasvattajat asettavat leikkimaailman alkaessa lapsille henkilökohtaiset tavoitteet. Näiden tavoitteiden edistymistä ja leikin kulkua seurataan jokaisen leikkikerran jälkeen kirjoitettavassa lokikirjassa. Lapset, joiden tavoitteiden mukaista kehittymistä selvitämme, ovat nykyään 4-6-luokkalaisia. Lähtötilanteen selvittämiseksi käymme läpi leikkimaailman lokikirjoja. Nykytilanteen selvittämiseksi haastattelemme lasten opettajia sekä teemme vanhemmille kyselyn. Jokaisesta lapsesta kootaan kehityskertomus, jossa tarkastellaan lapsen kehitystä kyseisten tavoitteiden osa-alueilla.

Leikkimaailma ei ole lasten vapaata leikkiä vaan ohjattu pedagoginen menetelmä. Leikki tukee lapsille asettuja elinikäisen oppimisen tavoitteita. Tämä tukeminen tapahtuu sisällyttämällä leikkiin tavoitteita tukevia toimintoja, mutta myös vertaisryhmällä on suuri vaikutus oppimisessa. Aikuiset ovat suunnitelleet leikin kulun pääpiirteittäin etukäteen, mutta he voivat muuttaa suunnitelmiaan tarttumalla lasten aloitteisiin leikin sisällä. Tämän vuoksi leikin toteutus voi olla erilainen kuin suunniteltu leikki. Leikki kehittyy lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen avulla.

Vaikka tutkimuksemme aineisto kootaan kouluikäisistä lapsista, tutkimme kuitenkin varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen aikana asetettuja henkilökohtaisia tavoitteita. Tavoitteet eivät ole oppisisällöllisiä tavoitteita, vaan ne ovat asetettu elinikäisen oppimisen näkökulmasta, minkä vuoksi moni tavoite vaatii pitkää prosessointiaikaa. Tämän vuoksi paras tapa tutkia tavoitteiden ilmenemistä lasten elämässä on verrata nykytilannetta Koulutuvan lähtötilanteeseen ja muodostaa tästä kokonaisuudesta jokaiselle lapselle oma kehityskertomus, joka antaa Koulutuvalla tietoa heidän pedagogiikkansa pitkäaikaisesta vaikutuksesta.

Lapsista laaditaan kehityskertomus, joka perustuu lokikirjoista saatuihin tietoihin, opettajan haastatteluun ja vanhempien kyselyyn antamiin vastauksiin. Lapselle asetetut tavoitteet ja lokikirjojen kuvaukset leikkikerroista toimivat kehityskertomuksen alkutilanteena. Opettajan haastattelu ja vanhempien kyselystä saadut tiedot osoittavat nykytilanteen.

2 Opinnäytetyön tausta ja tarkoitus

Koulutupa on Hyvinkään kaupungin järjestämä 4-8-vuotiaiden lasten yhteisopetuksellinen ryhmä, jossa on noin 30 lasta, joista puolet on varhaiskasvatusikäisiä ja puolet kouluikäisiä. Varhaiskasvatusikäiset lapset kuuluvat Anttilantalon päivähoiton ja kouluikäiset Puolimatkan koulun alaisuuteen. Koulutuvassa toimii moniammatillinen ryhmä, johon kuuluvat luokanopettaja, lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. (Koulutupa 2009.) Koulutuvan toiminta alkoi nelivuotisena joustavan koulun aloituksen kokeiluna. Kokeiluun sisältyi leikkipedagoginen työtapo, joka jäi kokeilun jälkeen Koulutuvan menetelmäksi. Koulutupa tarjoaa joustavan koulun aloituksen, jossa jokainen lapsi etenee omaa polkuaan taitojensa mukaisesti. Eriikäiset lapset työskentelevät erilaisissa pienryhmissä. Koulutuvalla ei ole vapauksia muihin luokkiin nähden, sillä toimintaa koskee samalla tavalla lakisääteinen esiopetus ja alkuopetus. (K. Sadinmäki 2013.)

Koulutuvan leikkimaailmasta on tehty tutkimuksia aikaisemmin. Raunio (2010) on tutkinut väitöskirjassaan lasten toimijuutta leikkimaailmassa. Marttila ja Pesonen (2012) tutkivat pro graduunsa lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tuomia käyttäytymisen muutoksia leikissä. Ilvesoksa (2013) teki pro gradu-tutkielmansa oppilaan motivaation herättämisestä toiminnallisuuden avulla. Aikaisemmin ei ole tehty Koulutuvalla olleista lapsista heidän tavoitteisiinsa liittyvää jälkiseurantaa.

Toive tutkimuksen tekemisestä tuli Koulutuvalla. Me olemme kiinnostuneita Koulutuvan leikkipedagogisesta kasvatusmetodista ja haluamme tutkia sitä. Oletuksena on, että leikkipedagoginen kasvatustyyli tukee lasten ryhmätyö- ja sosiaalisten taitojen oppimista, joita tarvitaan koulumaailmassa erittäin paljon. Tutkimuksesta on hyötyä Koulutuvalla, sillä tämän tutkimuksen avulla Koulutuvan työntekijät saavat viitteitä siitä, miten hyvin Koulutuvalla aikaisemmin olleet lapset ovat saavuttaneet heille asetettuja tavoitteita.

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa Koulutuvalla ja tukea opinnäytetyön tekijöiden ammatillista kasvua. Tarkoituksena ei ole tehdä yleistäviä päätelmiä tavoitteiden näkymisestä lasten elämässä, vaan kertoa jokaisesta lapsesta yksilöllinen kehityskertomus ja tarkkailla yksittäisen lapsen kehitystä suhteessa hänen henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa. Näin Koulutupa saa tietoa pedagogiikkansa pitkäaikaisemmista vaikutuksista.

Leikkimaailmassa lapset ja aikuiset luovat yhdessä kuvitteellisen maailman. Tämän maailman avulla todellisuus voidaan nähdä uudella tavalla. Leikkimaailmaan sisältyy kirjallinen teksti sekä sisällöllisesti rikas teema, joka on sekä osallistuvia lapsia että aikuisia kiinnostava kulttuurinen kokonaisuus. Teeman lisäksi leikkimaailmaan kuuluu fyysinen leikkiympäristö, erilaisia toimintoja sekä rooleja. (Lindqvist 1998, 79-80.) Vuosittain Koulutuvassa leikitään leikki-

maailma-leikkiä. Leikkimaailman alussa lapsille asetetaan ryhmätavoitteet ja henkilökohtaiset tavoitteet, joihin pyritään vaikuttamaan leikin aikana.

Leikkimaailman tavoitteet koskevat yleensä sosiaalisia taitoja ja ne vaativat prosessointia vielä Koulutuvan jälkeen. Tämän vuoksi tutkimme, miten leikkimaailmassa asetetut henkilökohtaisten tavoitteiden mukainen kehitys näkyy Puolimatkan koulun 4-6-luokkalaisten Koulutuvalle olleiden lasten elämässä nykyään. Tarkoituksena on kertoa kyseisten lasten kehitystarinaa tavoitteisiin pohjautuen. Tällä tavalla Koulutupa saa palautetta pedagogisesta menetelmästä, jotta se voi kehittää pedagogiikkaansa eteenpäin.

3 Varhaiskasvatuksen tavoitteet

Tässä luvussa avataan varhaiskasvatuksen tavoitteiden sisältöä sekä niiden ilmenemistä varhaiskasvatuksessa. Kappaleessa käydään läpi tavoitteiden taustoja sekä niiden eri osa-alueita.

Varhaiskasvatus on kasvatuksellista vuorovaikutusta, jolla on tavoitteet, ja joka tapahtuu lapsen varhaisina elinvuosina. Se tukee lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Se on osa elinikäistä oppimista. Tämä tarkoittaa sitä, että varhaiskasvatus ja esiopetus muodostavat yhtenäisen jatkumon, jolle tuleva oppiminen perustuu. (Leikkiä ja oppimisen iloa 2013, 3.)

Laki lasten päivähoidosta (L1973/36) määrittelee päivähoidon tavoitteeksi ”tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä”. Varhaiskasvatuksen tarkoitus on lapsen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen lisäksi tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa sekä verkostotyötä eri ammattilaisten kanssa. Tämän lisäksi varhaiskasvatus on lastensuojelun tukitoimi. Se, miten eri perheet tarvitsevat näitä varhaiskasvatuksen eri osa-alueita, painottuu perheittäin eri tavalla. Alueita ei kuitenkaan eroteta toisistaan vaan ne ilmenevät liimitäin. Kaikilla näillä osa-alueilla kasvattajan tärkein tehtävä on lapsen edun toteutumisesta huolehtiminen. (Koivunen 2009, 11-32.)

Suomalaisessa päivähoidossa oppiminen on jäänyt taka-alalle. Oppimista tärkeämpänä pidetään lasten sosiaalisia taitoja, leikkiä ja suhteita ikätovereihin. Suomen päivähoidossa esiintyy educare-malli, joka yhdistää hoivan, kasvatuksen ja opetuksen erottamattomaksi kokonaisuudeksi. (Kalliala 2012, 20-21.) Varhaiskasvatussuunnitelmassa on kuusi sisällöllistä orientaatiota, jotka ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Tarkoituksena ei ole opetella niiden sisällöllisiä asioita, vaan opetella sellainen taito, jolla pystyy ymmärtämään ja käsittelemään maailmaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 26-27.)

Varhaiskasvatuksen pedagogisessa suunnittelussa ja siten myös tavoitteiden asettamisessa on otettava huomioon useita eri näkökulmia. Teoreettisen ja yhteiskunnallisen perustan suunnittelulle ja tavoitteille luovat varhaiskasvatustiede ja valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma. Nämä ovat ne ohjeistukset, joihin varhaiskasvatus perustuu. Tämän lisäksi suunnitteluun vaikuttavat vanhempien näkemykset, arvot ja toiveet lapsen kasvatuksesta. Lapsen oma näkemys on otettava huomioon suunnittelussa lapsen ikätaso huomioiden. Suunnittelussa ja tavoitteita laadittaessa on huomioitava lapselle ominaiset tavat toimia, lapsen kielellinen kehitys sekä lähikehityksen vyöhyke, jolla lapsi parhaillaan on. Varhaiskasvattajan oma asiantuntemus vaikuttaa myös suunnitteluun ja kokoaa kaikki edellä mainitut yhteen varhaiskasvatuksen suunnittelussa. Tavoitteet laaditaan siten, että ne tukevat lapsen hyvinvointia, sosiaalisuutta sekä kasvua kohti itsenäisyyttä. (Heikka, Hujala ja Turja 2009, 9-10, 37.)

Yleisten kasvatustavoitteiden mukaan kasvatus edistää lapsen henkilökohtaista hyvinvointia. Tarkoituksena on myös vahvistaa niitä käyttäytymistapoja, joissa lapsi ottaa huomioon muita. Koko kasvatus tähtää siihen, että lapsen itsenäisyys vähitellen lisääntyisi. Tavoitteena on, että varhaiskasvatuksen pedagogiikka olisi lapselle merkityksellistä. Sen tulisi myös tarjota lapselle riittävästi haasteita. Opittavien asioiden tulisi perustua lapsen aiempiin kokemuksiin ja asioihin, jotka hän on aiemmin oppinut. Parhaimmillaan pedagoginen toiminta on leikinomaista toimintaa, sillä leikki on yksi lapselle luontaisista tavoista toimia. (Heikka, Hujala ja Turja 2009, 12-13.)

Yksi varhaiskasvatuksen tärkeistä osa-alueista on kasvatuskumppanuus. Kasvatuskumppanuuden periaatteisiin kuuluu kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogi. Siinä kasvattajat ja vanhemmat sitoutuvat toimimaan lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Vanhemmilla on ensisijainen kasvatustavastuu kun taas kasvattajalla on ammatillinen tieto ja osaaminen käytettävissään. Kasvatuskumppanuus sisältää kaiken vanhempien ja kasvattajien välisen vuorovaikutuksen ja toiminnan. Kasvatuskumppanuuden avulla kasvattajan tehtävänä on lapsen kotikasvatuksen tukeminen. Kotikasvatuksen tukeminen ei tarkoita sitä, että vanhempien kaikkea toimintaa tulisi hyväksyä, vaan siinä onnistuakseen kasvattajan on käytävä keskustelua vanhempien kanssa kasvatuksesta, kasvatuseriaatteista, arvoista ja kulttuurista huomioiden samalla sen, mikä on lapsen edun mukaista. (Koivunen 2009, 151-153.) Koulutuvan leikkimaailman tavoitteet luodaan yhteistyössä vanhempien kanssa. Tavoitteiden mukaisesti kehittymistä seurataan yhdessä vanhempien kanssa, ja vanhemmilla on mahdollisuus vaikuttaa leikin sisältöön. (K. Sadinmäki 2013.)

4 Leikin erilaisia määritelmiä

Leikki on luontainen tapa toimia ihmisen kehityksessä. Ihmisten lisäksi myös monet eläimet leikkivät. Mitä kehittyneempi laji on, sitä monipuolisempaa leikkiä sillä on. Leikki liitetään

usein lapsuusvaiheeseen, sillä aikuisuuden kynnyksellä leikistä saatavat hyödyt vähenevät. Ihminen sekä monet nisäkkäät eivät lopeta leikkimistä aikuisuuden kynnyksellä, vaan jatkavat leikkimistä aikuisuuteen asti ja jopa loppuelämän ajan. (Hänninen 2003, 33.)

Leikki voidaan määritellä monella eri tavalla. Romanttisen käsityksen mukaan, jota edusti muun muassa Fröbel (1995, ks. Lindqvist 1998, 47-48), leikki on lapsen luonnollisin tapa itseilmaisuun. Leikki tuo lapselle iloa ja mielihyvää sekä edistää vapautta ja rauhaa. Se on lapsen puhtain ja henkisin toimintamuoto. Fröbel kannatti vapaata, omatoimista leikkiä. Hänen käsityksensä mukaan aikuinen ei saa puuttua lapsen leikkiin, vaan lapsen leikin tulee antaa kukoistaa. Fröbel loi 20 leikkilahjaa, jotka olivat varsin kaavamaisia, mikä on ristiriidassa vapaan leikin ajatuksen kanssa. (Lindqvist 1998, 47-48.)

Kehityspsykologiassa lasten leikin käsittely on jäänyt taka-alalle. Psykoanalyttisen leikkiteorian mukaan leikki on lapsen tärkein tapa käsitellä tiedostamattomia alemmuudentunteita ja pelkoja. Leikki on tilaisuus kokeilla erilaisia ratkaisuja ja mahdollisuuksia. Leikin avulla lapsi puolustautuu aikuisten maailmaa vastaan, ja tämän vuoksi aikuinen ei saa puuttua leikkiin. Aikuisen rooli on olla tarkkailijana ja terapeuttina, joka tekee diagnooseja. (Lindqvist 1998, 50-51.). Aikuinen voi puuttua leikin kulkuun ohjaamalla suorasti tai epäsuorasti. Suora ohjaaminen on sitä, kun leikki pysäytetään ja sitä tarkastellaan todellisuudesta katsottuna. Epäsuora ohjaaminen on huomaamattomampaa, ja tällaisia menetelmiä on muun muassa lapsiryhmän rakenne tai leikkivälineiden sijoittaminen. Aikuinen voi olla mukana leikissä ja yhtenä tasavertaisena leikkijänä hän voi ohjata leikin kulkua. (Hakkarainen 2002, 138-140.) Hakkaraisen näkemys aikuisen roolista on erilainen kuin psykoanalyttinen leikkiteorian näkemys.

Piaget (1962, ks. Lindqvist 1998, 51) edustaa kognitiivista leikkiteoriaa. Hänen mukaansa leikillä on kolme eri kehitysvaihetta. Nämä kehitysvaiheet ovat harjoitteluleikki, symbolinen leikki ja roolileikki. Jäljitteleminen on lapsen tapa kehittää leikkiä eikä lasta siksi tarvitse opettaa leikkimään. Leikin avulla lapsi vahvistaa oppimiaan rakenteita. Tätä kutsutaan assimilaatioksi. Lapselle on luotava edellytykset kehittymiseen. Tämä varmistetaan antamalla lapselle virikkeitä leikkikalujen avulla. (Lindqvist 1998, 51.)

Kulttuuriantropologisten teorioiden mukaan leikki on kulttuurimuoto. Sillä on omat ominaisuutensa ja se saa innoituksensa ja virikkeensä ympäröivistä kulttuureista. Se on lasten kulttuuria, joka poikkeaa aikuisten ja ympäröivän maailman kulttuurista. Aikuisen toiminta voi joko uhata tai kehittää leikkiä. (Lindqvist 1998, 54.) Heleniuksen (2004, 15-18) mukaan leikkikulttuuri ei ole pelkästään lasten omaa vaan aikuinen tai muut lapset siirtävät leikkikulttuuria lapsille.

Englantilainen leikkipedagogiikka kannattaa vapaan leikin sijaan aikuisen valikoivaa leikkiin puuttumista. Kasvattajan tehtävä on tukea lasten leikkiä opettamalla lapsia kuvittelemaan ja tekemään asioita leikisti. Kasvattaja antaa lapsen ajattelulle virikkeitä ja auttaa heitä oppimaan. Aikuinen luo toiminnalle edellytykset ja muokkaa leikin sisältöä. Leikillä luodaan edellytyksen lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle leikkimällä ympäristöjä, joissa näiden taitojen oppiminen on luonnollista, kuten esimerkiksi ravintolaa tai pankkia. Samaa periaatetta voidaan soveltaa kaikkiin muihinkin oppiaineisiin. Oppimisympäristöjen luominen on ratkaisevan tärkeää, jotta leikin avulla voidaan oppia. Leikki itsessään ei kuitenkaan ole tärkeää vaan sen mukauttaminen oppiaineisiin. Tämä pedagogiikka erottaa toisistaan opettavan leikin ja mielikuvitusleikin. (Lindqvist 1998, 60.) Koulutuvan leikkipedagogiikka eroaa englantilaisesta leikkipedagogiikasta siten, että leikkiä pidetään itsessään tärkeänä ja sen kautta opitaan oppiaineiden lisäksi sosiaalisia taitoja. Lapsille leikkimaailmassa asetetut tavoitteet eivät ole oppisisällöllisiä tavoitteita, vaan elinikäisen oppimisen tavoitteita.

Kulttuurisen näkemyksen mukaan, jota Vygotski (kt. Lindqvist 1998, 66-69) edustaa, leikki ei ole sidottu oppiaineiden antamiin rajoihin. Leikin, erityisesti roolileikin, avulla lapsi oppii sosiaalista elämää. Aikuisen puuttuminen leikkiin on välttämätöntä, koska aikuiset opettavat lapsia leikkimään ja tekevät heille tutuiksi todellisuuden. Leikki on luovaa, ja siihen sisältyy luovaa pedagogista käyttäytymistä. Lapsen tietoisuus maailmasta kehittyy leikin aikana. Leikki sisältää erilaisten toiveiden toteutumista, joista osa voi olla epärealistisiäkin. Ajatus, tahto ja tunteet kehittyvät leikissä, kun lapsi käyttää päätöksiä tehdessään omaa tahtoaan ja kohtaa ulkoisen todellisuuden. Leikki saa lapsessa aikaan kehitystä, sillä se luo lähikehityksen vyöhykkeen. Leikkiessään lapsi on aina päivittäisen käyttäytymisensä yläpuolella. Käytettäessä mielikuvitusta todelliset tilanteet saavat uusia merkityksiä. Lapsen luodessa kuvitellun tilanteen hänen abstrakti ajattelukykynsä kehittyy. Leikkiä säätelevät toimintaan liittyvät merkitykset, lapsen käyttäytymismallin ja tavoitteet, joita hän on leikille asettanut. (Lindqvist 1998, 66-69.)

Hakkarainen (2002, 109-110) väittää, että opetussuunnitelmat eivät ohjaa leikin käyttämistä esiopetuksessa, mutta kuitenkin hän toteaa, että opetussuunnitelmissa on maininta leikistä lapsen ominaisena tapana toimia. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000, 7-9) mukaan leikin osuus opetuksessa on edistää lasten oppimista ja leikki luo valmiuksia oppia uusia asioita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 20-22) on huomioitu leikin tarvetta monipuolisemmin ja leikin mahdollistajina nähdään aikuiset ja oppimisympäristö.

Leikki on mielekästä ja aikuiset muistelevat lapsuuden leikkejä myönteisesti, sillä leikit herrättävät mukavia muistoja. Leikki yhdistetään usein lapsuuteen, mutta aikuisetkin leikkivät. Kielellä voidaan leikitellä ja monet aikuisten sanonnat, rituaalit, juhlat ja kilpailut ovat jon-

kinlaista leikkiä. Leikki on synnynnäinen ominaisuus, joka muuntautuu eri kehityksen vaiheissa, ja se jatkuu koko elämän ajan. (Riihelä 2004, 24–30.)

Koulutuvalla leikkipedagogiikka näkyy nimenomaan leikkimaailmassa ja kaupunkileikissä, jotka eivät ole vapaata leikkiä, vaan ne ovat pedagogisia leikkejä, koska niitä suunnitellaan ja ohjataan. Muita Koulutuvan pedagogisia menetelmiä ovat aapistunnit, oppimisnurkkaukset, projektit, Lions Questin nalletunnit, askeleittain tuokiot, Metsämörri-tuokiot, taide ja askartelu, pelailu, tiede, draama, musiikki ja liikunta. Koulutuvan kouluikäisillä lapsilla on päivässä vain yksi perinteinen luokassa oleva oppitunti. Muilla tunneilla sovelletaan edellä mainittuja menetelmiä. Kaikki menetelmät ovat kokonaisuuksia ja aikuiset huolehtivat, että varhaiskasvatuksen sisällölliset orientaatiot ja opetussuunnitelman sisällöt täyttyvät menetelmien avulla. (K. Sadinmäki 2013.)

Opinnäytetyön tekijät kävivät syksyllä 2012 usean viikon aikana havainnoimassa Koulutuvan Kaupunkileikkiä. Kaupunkileikki sisältää mahdollisuuden kehittyä kaikissa varhaiskasvatuksen sisällöllisissä orientaatioissa. Se sisältää matematiikkaa, äidinkieltä ja ympäristötietoa. Lapset olivat yhdessä aikuisten kanssa suunnitelleet leikkikaupungin ja sen eri elementit. He askartelivat rekvisiittaa ja suunnittelivat toimintaa eri tiloihin. Muutaman suunnittelu- ja rakenteluviikon jälkeen leikkiä leikittiin viikoittain. Leikkiin oli rakennettu pankki, hevostalli, ravintolahotelli, eläinhoitola ja skeittiparkki. Kaikilla oli luotuna oma roolihahmo ja jokainen oli vuorollaan töissä kaupungissa. Työnteosta sai palkaksi leikkirahaa, ja tällä leikkirahalla pystyttiin ostamaan leikissä palveluita. Isommat lapset hoitivat yleensä toimipisteiden rahan käsittelyn ja pienemmät lapset olivat usein apuna isommille, esimerkiksi kokin roolissa. Työvuorot jaettiin etukäteen seuraavaa kertaa varten ja yhdessä pidettiin huoli, että jokainen lapsi pääsi myös asiakkaan rooliin, eikä olisi joka kerta töissä.

5 Leikkipedagogiikka

Tässä luvussa käydään läpi leikkiä ja oppimista sekä niiden suhdetta toisiinsa. Samalla avataan käsitteet lähikehityksen vyöhyke ja vertaisoppiminen. Lisäksi esitellään Koulutuvalla käytettäviä leikin menetelmiä sekä leikkimaailmaa yleisellä tasolla.

Leikkipedagogisen työskentelytavan taustalla on ajatus, että on mahdollista sekoittaa eri taitteen lajeja keskenään. Leikkipedagogiikan tarkoituksena on luoda uusia merkityksiä ympäröivälle maailmalle. Tarkoituksena ei ole siis vain oppia valmista tietoa. Uutta tietoa etsiessään joutuu oppija tulkitsemaan eli reprodusoimaan kokemuksiaan sekä muokkaamaan eli produsoimaan niitä uudelleen. Tietoa todellisuudesta on mahdollista saada leikin avulla, koska leikissä leikkijä voi sekä ottaa etäisyyttä tapahtumiin että eläytyä leikin maailmaan. (Lindqvist 1998, 79–80.)

Musiikkileikki on musiikin ja leikin yhdistämistä. Sen rakentamiseen tarvitaan vuorovaikutusta aikuisen ja lasten välille. Aloitteiden tekemiselle annetaan tilaa, jolloin aikuisen on hyväksyttävä lasten ehdotuksia. Musiikkileikissä soitetut virheet eivät korostu yhtäläillä kuin pelkässä soittamisessa. Pääpaino ei tällöin ole onnistumisessa, vaan yhdessä tekeminen ja musiikista nauttiminen korostuu. (Tuovila 2005, 106-108.) Samaa teoriaa voidaan soveltaa leikkipedagogiikkaan.

5.1 Leikin sisältö

Lapset tekevät ennen leikkiä sekä leikin aikana monenlaisia leikkiin liittyviä päätöksiä. Lapset päättävät, ketkä kuuluvat leikkiin, mitä leikkiä he alkavat leikkiä, miten leikkiä leikitään, mikä on kenenkin rooli leikissä, miten leikin juoni muuttuu, miten erimielisyydet ratkaistaan ja he jakavat leluja leikkijöiden kesken. Lisäksi leikkiin voi liittyä myös muunlaisia päätöksiä. (Hakkarainen 2002, 118.)

Lapsilla voi leikin sisällä olla useampia leikkejä. He voivat leikkiä yhtä suurempaa leikkiä ja välillä tehdä muuta, minkä jälkeen jatkaa aikaisempaa leikkiä. Tämä tapahtuu sen vuoksi, että leikki on avointa, eikä sitä tarvitse etukäteen suunnitella eikä sen tarvitse noudattaa tiettyä kaavaa. Samassa leikissä voi olla useampia lapsia, mutta välttämättä kaikki eivät leiki yhteistä leikkiä. Tämä voi johtua siitä, että kaikki leikkijät eivät tunne samaa leikkikulttuuria, eivätkä he ymmärrä, mitä toinen lapsi tarkoittaa teoillaan. Tämän vuoksi on tärkeää selittää leikitapahtumia muille leikkijöille, jotta leikki olisi mielekästä jokaiselle. (Hakkarainen 2002, 136-138.)

Lapset keksivät leikin yleensä improvisoiden. Toisinaan leikki voi syntyä sen vuoksi, että ei ole mitään muutakaan tekemistä, mutta yhtä usein entinen leikki otetaan uudestaan leikittäväksi. Entisiä leikkejä voidaan jatkaa tai sama leikki voidaan leikkiä uudestaan. Mikäli sama leikki aloitetaan uudestaan, se on usein lyhytaikainen leikki, jossa voidaan toistaa samoja elementtejä kuin aikaisemminkin. Leikin jatkaminen on pitempiaikainen leikki, jossa roolit ovat usein samat kuin ennenkin, ja leikkiä pyritään jatkamaan siitä, mihin se on viimeksi jäänyt. Pitkäkestoinen leikki syntyy jonkun tarinan ympärille, joka on sen verran mielenkiintoinen, että mielenkiinto pysyy useamman leikkikerran jälkeen. Tarina voidaan sopia etukäteen tai tarina voi syntyä leikin aikana. Mielenkiinnon pysymisen vuoksi leikki yleensä muuntautuu leikkitarinan kulkiessa eteenpäin. (Karimäki 2004, 257-260.) Koulutuvan leikkimaailma on pitkäkestoinen ja se jatkuu aina siitä, mihin se on jäänyt. Mielenkiintoa pidetään yllä taustatarinan ja sopivasti vaihtelevien leikkikertojen avulla.

Leikki voi päättyä monella eri tavalla. Pääosin leikki lopetetaan silloin, kun mielenkiinto ei enää riitä sen jatkamiseksi. Leikin juoni voi muuttua mahdottomaksi jatkamisen kannalta, tai leikki voi muuntautua aivan uudeksi leikiksi. Loppuminen voi tapahtua yhtäkkiä tai leikki saattaa vain hiipua pois. (Karimäki 2004, 264-246.) Koulutuvan leikkimaailman leikin lopetus tapahtuu siirtymällä fyysisesti pois leikin maailmasta lavasteen kautta. Leikkimaailman kulusta kerrotaan enemmän leikkimaailma luvussa.

5.2 Oppiminen

Varhaiskasvatussuunnitelmassa sanotaan lapsen oppivan silloin, kun hän itse kokee opittavan asian mieluisaksi ja pystyy itse toimimaan opittavan asian eteen. Varhaiskasvatuksen yksi tavoite on luoda lapselle mielenkiintoinen näkemys oppimisesta. Lapsi oppii neljällä luontaisella tavalla, jotka ovat leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen ja ilmaiseminen. Näillä luontaisilla tavoilla lapsi oppii vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa kielen ja kielen avulla hän pystyy oppimaan enemmän ympäristöstään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 18-20.)

Oppiminen on jatkuvaa ja nykykäsityksen mukaan oppia ei voida suoraan siirtää lapselle. Oppiminen on sisäistä prosessointia, jossa uusi tieto rakennetaan vanhan opitun päälle. Oppimisen tulee olla mielekästä, minkä vuoksi muun muassa leikin avulla voidaan herättää lapsen mielenkiintoa opittavaan asiaan. Vertaisryhmä nähdään yhtenä merkittävänä mielenkiinnon lisääjänä oppimisessa. Lasten tulisi tiedostaa se, että he pystyvät itse vaikuttamaan omaan oppimiseensa. (Heikka, Hujala & Turja 2009, 12.) Hakkarainen (2002, 113-114) täydentää tätä käsitystä siten, että oppiminen ei tapahdu pelkästään lapsen omiin kokemuksiin ja tietoihin perustuen, vaan oppimisessa tarvitaan mielikuvitusta luomaan uusia ajatusmalleja, joiden ansiosta oppimista tapahtuu.

5.2.1 Leikin merkitys oppimisessa

Piaget'n (1962, ks. Hakkarainen 2002, 124-127) mukaan lapsi ei pysty ottamaan toisen näkökulmaa, vaan on minäkeskeinen. Hän kysyi kahdeksanvuotiaalta pojalta, onko tällä veljiä. Lapsi vastasi, että hänellä on yksi veli, jonka jälkeen Piaget kysyi, onko veljellä yhtään veljeä ja lapsi kielsi sen. Poika ei kyennyt asettumaan veljensä näkökulmaan ja huomaamaan, että hän itse on veljensä veli. Elkon (1978, ks. Hakkarainen 2002, 124-127) testasi Piaget'n väitettä niin, että otti käyttöön neljä nukkea, jotka olivat veljeksiä. Lapsi sai valita, mitä nukkea hän esittää ja häneltä kysyttiin, ketkä nuket ovat hänen nukkensa veljiä. Lapsi pystyi osoittamaan muut nuket hänen veljikseen. Kun nuket korvattiin paperille piirretyistä erivärisistä ympyröistä ja lasta pyydettiin piirtämään viiva, ketä on kenenkin veli, lapsi pystyi piirtämään vain omat veljensä, mutta ei kyennyt piirtämään veljien välille viivoja. Seuraavaksi Elkon otti itse yhden nukan roolin ja kysyi lapselta, ketkä ovat hänen veljiään, nyt lapsi pystyi hahmot-

tamaan myös veljesten keskinäisen suhteen. Elkon todisti, että leikillä on opetuksessa merkitystä. (Hakkarainen 2002, 124-127.)

Lapsen leikkiin sisältyy tiettyjä toimintoja kontekstin, kulttuurin, perheen ja yhteisön puitteissa. Leikissä lapset yrittävät ratkaista itse asettamaansa ongelmaa, luovat kuvitelmia ja kokevat jotakin, joka kiinnostaa, huolestuttaa, pelottaa tai jännittää heitä. Lapset tuovat esiin leikissä tunteitaan, jotka liittyvät heidän kokemuksiinsa ja kommunikoivat kokemuksistaan. Leikki on lapselle aina merkityksellinen toiminto, sillä lapsella on aina syy leikkiin. Leikki toimii myös mallina lapsen oppimiselle. Leikkiinsä keskittynyt lapsi oppii asioita ympäröivästä maailmasta, esineistä, ihmisistä sekä ihmisten välisistä suhteista. Leikki on lapsen muisti toiminnassa. Lapset leikkivät muistaakseen ja ajatellakseen asioita, joita heille on tapahtunut, ja ymmärtääkseen niitä. (Smidt 2011, 2-3.)

Lapsi opettelee leikissä erilaisia toimintatapoja, mutta ei osaa siirtää niitä leikin ulkopuolelle. Leikissä opittu toimintatapa siirtyy käytäntöön vasta, kun lapsi ymmärtää, minkä vuoksi hänen täytyisi käyttää tätä uutta toimintatapaa. Leikki voidaan nähdä myös persoonallisuuden kehityksen yhtenä menetelmänä. Leikki on avointa, eikä siinä ole tavoiteltavaa päämäärää. Leikin aikana lapsi voi samaistua muihin tai irtaantua omasta itsestään roolien kautta ja näiden avulla hän pystyy oppimaan, millainen hän itse on. (Hakkarainen 2002, 123-131.)

Leikkiä voidaan pitää opetuksen toimintamenetelmänä, jolloin opetuksen sisältöä voidaan ottaa leikin avulla opeteltavaksi. Aikuinen luo leikille puitteet, joissa lapsi voi omalla aloitteella tutkia ja kokeilla uusia ongelmia. Aikuinen ei siirrä oppeja suoraan lapseen, vaan antaa lapsen itse opetella opeteltavat asiat. Oppiminen ei leikissä tapahdu suoraan, vaan se tarjoaa turvallisen tilan kokeilla erilaisia rooleja ja toimintamalleja. Kasvattajan on tiedotettava lasten ja aikuisten väliset erot leikkimisessä. Lapset leikkivät yhdessä tekemisen riemusta, kun aikuiset sitä vastoin ajattelevat, mitä leikki opettaa lapselle. Leikin avulla lapsi voi paeta todellisuutta ja paetessaan todellisuutta hän pystyy ymmärtämään todellisuutta enemmän. (Hakkarainen 2002, 110-114.)

Leikkiä voidaan käyttää kasvatuksessa kolmella erilaisella tavalla. Ensimmäinen tapa on antaa lasten leikkiä itsenäisesti, jolloin aikuinen puuttuu leikin kulkuun vain epäsuorasti. Toinen tapa on ottaa leikin sisällöksi erilaisten tietojen ja taitojen opettelu. Kolmas tapa on käyttää leikin ominaisuuksia motivoinnin herättäjänä erilaisissa oppimistilanteissa. (Hakkarainen 2002, 114.)

Sukeutuva suunnitelma on joustava opetussuunnitelma, joka muuntautuu lasten aloitteiden mukaan ja korostaa leikin roolia. Aikuisen rooli sukeutuvassa suunnitelmassa on tukea lasta eikä kontrolloida lasta. Edellytykset sukeutuvalla suunnitelmalla ovat hahmottaa lapsen näkö-

kulma, havainnoida lasten leikkiä tarkasti, merkityksen rakentuminen toiminnassa sekä toimintaympäristöjen luominen. Aikuisen on hahmotettava, mikä on jokaisen lapsen henkilökohmainen tapa oppia ja toimia. Lasten havainnoiminen antaa tietoa siitä, millainen lapsi on ja mistä asioista hän on kiinnostunut. Merkityksen rakentuminen toiminnassa voi olla aikuisen määrittelemää, mutta sukeutuvassa suunnitelmassa lähtökohtana ovat lasten muodostamat merkitykset. Viimeisessä edellytyksessä korostetaan toimintaympäristön rakentamista jossa kiinnitetään huomiota siihen, miten aikuinen ennakoi leikin mahdollisuutta. (Hakkarainen 2002, 115-117.)

Koulutuvalla käytetään leikkiä opetuksen välineenä. Esimerkiksi avaruutta opetettaessa voidaan lapset jakaa eri taivaan kappaleiksi ja konkreettisesti voidaan näyttää, että kuu kiertää maapalloa, maapallo kiertää aurinkoa ja niin edelleen. Asia opitaan monen aistin avulla. Lapsi näkee, miten taivaankappaleet liikkuvat, ja kuulee, kun aikuinen selostaa, mitä tapahtuu. Lapsi voi liikkumalla itse oppia asian ja yhdessä muiden kanssa toimiessaan hän voi kokea asian. (K. Sadinmäki 2013.)

5.2.2 Lähikehityksen vyöhyke

Kehityksellä tarkoitetaan uusien toimintamahdollisuuksien ja kulttuurin oppimista. Se ei ole tasaista kasvua, vaan siihen sisältyy muutoksia ja kriisivaiheita, jotka synnyttävät uusia tapoja hahmottaa ympäröivää maailmaa ja itseä. Kehitysprosessissa lapsen tietoisuus omasta toiminnastaan ja myös hänen persoonallisuutensa muuttuu. (Hakkarainen 2002, 9-18.)

Lähikehityksen vyöhykkeeksi kutsutaan kehitystä lapsen jo nykyisin saavuttamasta kehitystasosta siihen kehitystasoon, joka hänen on mahdollista saavuttaa muiden avustamana. Vyöhyke osoittaa kehityksessä olevat kehityksen alut, jotka eivät kuitenkaan vielä ole valmiita. Lapsilla, joiden nykyinen kehityksen taso on sama, voi olla kuitenkin erilaiset lähikehityksen vyöhykkeet. (Hakkarainen 2002, 60.)

Lapsen opettaminen ei koskaan ala täysin alusta, vaan opetuksessa on otettava huomioon aina lapsen nykyinen kehityksen taso. Lähikehityksen vyöhykkeen periaatteen mukaisesti opetuksen tulisi aina olla ylempänä kuin jo saavutettu taso, jotta kehitystä tapahtuisi. Opetuksen ja kehityksen suhde voidaan määritellä lähikehityksen vyöhykkeen pohjalta seuraavanlaiseksi. Toimiva opetus aktivoi lapsen sisäiset kehitysprosessit. Nämä prosessit ovat aluksi saavutettavissa vain vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ajan mittaan prosessit kuitenkin muuttuvat lapsen sisäisiksi prosesseiksi, ja näin hän sisäistää ne. (Hakkarainen 2002, 59-61.)

Lähikehityksen vyöhykkeessä on ratkaisevan tärkeää se, miten taitavamman osapuolen toiminta edistää lapsen kehitystä. Psykologiassa käytetään käsitettä scaffolding. Sen voisi kää-

tää rakennustelineiden pystyttämiseksi ja se kuvaa, kuinka osaava aikuinen avustaa lasta kehityksessä eteenpäin. Termin avulla on luokiteltu erilaisia menetelmiä, joilla lähikehitystä rakennetaan. Termi kuitenkin rajaa kehityksen vain ongelmanratkaisun avulla tapahtuvaksi oppimiseksi. Hakkarainen kritisoi termiä, sillä hänen mukaansa pelkästään tällainen oppiminen ei vie kehitystä eteenpäin. Scaffolding-käsitteen didaktiikkaan kuuluu lapsen huomion suuntaaminen tilanteen kannalta tärkeisiin piirteisiin, ongelman pilkkominen pienempiin, helpommin käsiteltäviin osiin ja lapsen auttaminen ratkaisun suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Hakkarainen 2002, 174-175.)

Berk ja Winsler (1997, ks. Hakkarainen 2002, 175-176) listaavat myös toimivan tukemisen ja avustamisen piirteitä ja tavoitteita. Heidän mukaansa niihin kuuluu yhteinen ongelmanratkaisu, jonka osapuolina voivat olla lapsi ja aikuinen tai lapsi ja lapsi. Toiminnan on oltava lapselle kiinnostavaa ja kulttuurisesti merkityksellistä. Yksi piirre on intersubjektiivisuus, joka tarkoittaa sitä, että alussa osapuolilla voi olla erilainen käsitys tapahtumien kulusta, mutta neuvottelemalla prosessin aikana he pääsevät yhteiseen lopputulokseen. Avustamiseen liittyy myös emotionaalinen sävy ja herkkyyys lapsen tarpeille. Jotta lapsen tukeminen olisi toimivaa, pitää toisen osapuolen pitää lasta lähikehityksen vyöhykkeellä riittävän haastavien tehtävien ja ympäristön avulla. Heti kun on mahdollista, tulee kontrollia lapsesta vähentää ja näin edistää lapsen itsesäätelyä ja oppimista. (Hakkarainen 2002, 175-176.)

Vygotskin (1991, ks. Hakkarainen 2002, 177) kaksoisstimulaation menetelmän avulla voidaan auttaa psykologisten kykyjen siirtymistä yhdessä vuorovaikutuksessa tehdyn tasolta yksilön omiksi sisäisiksi taidoiksi. Menetelmän mukaan aluksi ongelmatilanteessa lapselle osoitetaan, että tietyt välineet ovat toimivia ongelman ratkaisemiseksi. Avustamalla annetaan lapselle vihje näiden välineiden olemassa olost. Tällöin opitaan ratkaisun lisäksi myös ratkaisumenetelmä. Kun lapsi on sisäistänyt nämä ratkaisuvälineet, tapahtuu hänessä sekä sisäistä että ulkoista kognitiivista kehitystä. Kyse on siis siitä, miten lapsi käsittää hänelle esitetyn ongelman ja kuinka hyvin hän ottaa käyttöön hänelle uudet välineet ongelmanratkaisuun. Tässä prosessissa voi kehityksen aikaansaajana toimia pelkkä aikuisen läsnäolo. (Hakkarainen 2002, 177.)

Hakkaraisen mukaan aikuisen tuen korostaminen lähikehityksen vyöhykkeestä puhuttaessa antaa virheellisen kuvan käsitteestä. Lapsen ja aikuisen suhde on aina epätasapainossa aikuisen valta-aseman vuoksi. Tämän vuoksi lähikehityksen vyöhykkeen luomisessa kaikista optimaalisin vaihtoehto on käyttää vertaisryhmää, jota aikuinen ohjaa. Vertaisryhmän jäsenten välillä ei ole samanlaista epäsymmetristä asetelmaa, joka on lapsen ja aikuisen välillä. Lähikehityksen vyöhyke ei siis edellytä tiettyä opettajaa, vaan jokainen voi opettaa ja oppia toiselta. Tämä on vastoin alkuperäistä lähikehityksen vyöhykkeen ajatusta, joka korostaa juuri aikuisen roolia. (Hakkarainen 2002, 178-180.)

Lähikehityksen vyöhyke näkyy Koulutuvan leikkimaailmassakin. Leikissä lapset pystyvät tekemään asioita, mitä he eivät vielä leikin ulkopuolella pysty tekemään. Toisinaan lapset eivät pysty vielä itsenäisesti tekemään niitä asioita leikissä, mutta aikuisen avustuksella pystyvät tekemään sen. Esimerkiksi lapsi, joka ei hallitse omaa äänenkäyttöään, voidaan saada rooli-hahmon avulla puhumaan hiljaisemmin. Leikissä opittu taito saattaa pysyä pitkään vain leikissä, jonka jälkeen se siirtyy pienryhmätoimintaan ja lopuksi taito näyttäytyy tilanteessa kuin tilanteessa. (K. Sadinmäki 2013.)

5.2.3 Vertaisoppiminen

Sosiaalis-kognitiivisen teorian mukaan kehitys on biologisten ja ympäristön vaikutusten summa ja kehitys myös vaikuttaa näihin kahteen. Tätä kutsutaan vastavuoroisen kausaalisuuden malliksi. Vaikutusten ei tarvitse olla yhtä vahvoja tai niiden ei tarvitse vaikuttaa samaan aikaan. Ihmisen ajatuksen, uskomukset ja tunteet vaikuttavat kehitykseen. Ikätovereilla on suuri vaikutus lapsen kehitykseen. Ikätoverisuhteissa lapsi saa tietoa omista kyvyistään ja vertaisryhmä toimii mallina hyväksi todetuista ajattelu- ja käyttäytymismalleista. Suurin osa esimerkiksi sosiaalisesta oppimisesta tapahtuu juuri vertaisryhmässä. (Bandura 1997, 14-65.)

Lapsi oppii asioita monella tavalla, muun muassa toisilta lapsilta. Lapsi havainnoi ja arvioi muiden lasten toimintaa. Aikuinen antaa lapselle mallin, kuinka toimitaan oikein, mutta lapsen on hankalaa havaita omaa tai aikuisen väärää toimintaa. Sen sijaan muiden lasten toiminnasta hän havaitsee virheet. Toisen vertaisen virheiden havaitsemisen jälkeen lapsi pystyy refleктоimaan itseänsä ja havaitsemaan myöhemmin omat virheensä. Oppiminen voi syntyä, kun jokaisella on vuorovaikutuksessa tasavertainen asema hierarkiassa. (Hakkarainen 2002, 167-168.) Lapsi on lojaali hänelle tärkeille aikuisille, eikä hän sen takia välttämättä halua nähdä heidän virheitään (Vaaranen 2013).

Koulumalli, jossa aikuinen johtaa keskustelua ja pitää oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen vähäisenä, ei luo tilaa vertaisoppimiselle. Vertaisoppiminen mahdollistuu, kun opettaja luo puitteita, joissa lapset pääsevät keskustelemaan ja antamaan mielipiteitä toisilleen. (Hakkarainen 2002, 169-171.) Lasten keskinäiset suhteet syntyvät leikkitilanteissa. Yhteenkuuluvuuden tunne tukee oppimista ja luo mielekkyyttä. Lapset lähtevät mielellään leikittelemään ja matkivat toisiansa. Yhteisissä tuokioissa saatetaan toistaa edellisen lapsen vastaus tai sama asia saatetaan muuttaa hauskaksi, jotta yhteisen naurun kautta saa tunteen yhteenkuuluvuudesta. Mikäli nauretaan hauskalle asialle, ei toiselle lapselle, voi tämä toinenkin lapsi tuntea itsensä kuuluvaksi ryhmään. Lapset myös toistavat toistensa sanojen lisäksi toistensa tekemisiä, minkä vuoksi vertaisoppimista tapahtuu. (Hännikäinen 2004, 150-157.)

Leman (2005, ks. Kronqvist 2006, 170-172) on tutkinut sukupuolen ja iän merkitystä ryhmätyöskentelyssä. Parityöskentelyssä samaa sukupuolta edustavat käyttivät pääasiassa yhteistoiminnallista vuorovaikutusta toisiinsa. Tyttö-poika-pareissa pojat dominoivat enemmän kuin tytöt, joiden kommunikaatio pyrki yhteistyöhön. Ikäero vaikutti vuorovaikutukseen, sillä nuoremmat eivät välttämättä ymmärtäneet, mitä tehtävässä täytyi tehdä, ja isompien lasten täytyi käyttää dominoivaa kommunikaatio-otetta heihin. Kognitiivisen kehityksen kannalta tällainen työskentely oli myönteinen. Isommat lapset opettavat pienempiä esimerkin avulla. He ennemmin näyttävät kuin neuvovat, miten asia tehdään. Gouvainin ja Rogoffin (1989, ks. Kronqvist 2006, 170-172) tutkimuksissa tuli ilmi vastuutehtävien jakamisen tärkeys. Mikäli pienryhmä jakoi vastuutehtäviä ryhmän sisällä, he yleensä onnistuivat tehtävissään. Ryhmät, joissa ei jaettu vastuutehtäviä, odottivat vuoroaan enemmän ja keskittyminen harhautui tehtävän ulkopuolelle. (Kronqvist 2006, 170-172.)

Koulutuvan pedagogiset menetelmät ovat muotoutuneet iso ikäjakauma huomioon ottaen. Menetelmien täytyy soveltua niin neljä- kuin kahdeksanvuotiaallekin. Koulutupa on poiminut päivähoiton ja koulun puolelta materiaalia ja menetelmiä, jotka palvelevat koko ryhmää. Oppimisen tärkeimpänä näkökulmana on lasten pohdinta. Vertaisoppiminen tapahtuu, kun pienemmät lapset oppivat isommilta lapsilta ja isommat lapset oppivat siitä, kun opettavat pienempiä. Opetetaan esimerkein ja omia pienryhmiä ohjaten. Isommat lapset ovat olleet koulutuvalla useamman vuoden ja saadessaan uusia tehtäviä he yleensä muistavat, miten edellisinä vuosina on voitu toimia. He alkavat toimia automaattisesti ja näin näyttävät esimerkkiä pienemmille ja ohjaavat heidän toimintaansa. Jokainen lapsi saa saman tehtävän, mutta pienryhmän sisällä voidaan jakaa jokaiselle oma vastuualue taitojen mukaan. Alkuvaiheessa lapset saattavat valita itselleen liian helppoja tehtäviä, joihin turhautuvat, mutta oppivat siitä ja valikoivat myöhemmin omaan kehitystasoonsa sopivia vastuualueita. Ikäjakauma ryhmässä on iso, mikä vähentää painetta osata tiettyjä osa-alueita tietyn ikäisenä. Lapset oppivat, että jokainen on hyvä jossain ja jokainen oppii omassa tahdissaan. (K. Sadinmäki 2013.)

5.3 Leikkimaailma

Leikkimaailmassa lapset ja aikuiset luovat yhdessä kuvitteellisen maailman, joka on helposti lähestyttävissä ja jota on helppo käsitellä. Tämän kuvitteellisen maailman avulla todellisuus voidaan nähdä uudella tavalla. Leikkimaailmaan sisältyy kirjallinen teksti sekä sisällöllisesti rikas teema, joka on sekä osallistuvia lapsia että aikuisia kiinnostava kulttuurinen kokonaisuus. Teeman lisäksi leikkimaailmaan kuuluu fyysinen leikkiympäristö, erilaisia toimintoja sekä rooleja. (Lindqvist 1998, 79-80.)

Mielikuvituksella on tärkeä rooli lapsen kehityksessä. Hakkaraisen mukaan sen avulla kehittyvät kaikki muut kehityksen prosessit ja se, miten laadukkaita nämä prosessit ovat, riippuu mielikuvituksesta. Hänen mukaansa luovassa mielikuvituksessa on realistisia piirteitä, jotka auttavat lasta luomaan käsityksiä ympäröivästä todellisuudesta. (Hakkarainen 2002, 89.)

Koulutuvan tapa toteuttaa leikkimaailmaa on työläs, mutta erittäin palkitseva. Koulutuvalla on leikitty leikkimaailmaa yli kymmenen vuoden ajan ja vuosittain sitä on jollakin tavalla kehitetty. Draaman merkitys Koulutuvan leikkimaailmassa on motivoida lapsia leikkimään. Kun aikuinen leikkii yhdessä lasten kanssa, lapset arvostavat leikkiä ja haluavat leikkiä. Esimerkkinä on vertaus tilanteesta, jossa aikuinen menisi kysymään kahdeksanvuotialta pojilta, lähtisivätkö he leikkimään. Pojat tuskin lähtisivät, mutta mikäli aikuinen pyytäisi heitä seikkailemaan, lapset huomaamattaan lähtevät mukaan leikkimään. Lapsi oppii ensin leikissä ja vasta myöhemmin osaa taidon leikin ulkopuolella. Esimerkiksi lapsi, joka ei pysty odottamaan vuoroaan jonossa, saattaakin leikin sisällä odottaa vuoroaan useita minutteja, jotta pääsee ylittämään siltaa peikkovuorelle. (K. Sadinmäki 2013.)

Jokaiselle lapselle annetaan tavoitteet, jotka ovat elinikäisen oppimisen tavoitteita, eivät oppisisällöllisiä tavoitteita. Pienempien lasten tavoitteet ovat usein pelkästään ryhmätoimintaan osallistumista. Yksilöllisiä eroja on. Henkilökohtaisten tavoitteiden lisäksi luodaan myös ryhmäkohtaiset yhteiset tavoitteet. Yksi leikin tavoite on mielikuvituksen käyttäminen, sillä kun lapsi pystyy heittäytymään leikkiin, hän pystyy oppimaan enemmän. Tavoitteita seurataan koko ajan. Lasten pohdinta nähdään tärkeimpänä oppimisen välineenä, ja se menee Koulutuvalla painetun oppimateriaalin edelle. (K. Sadinmäki 2013.)

5.3.1 Kirjallinen teksti

Leikkimaailma pohjautuu kirjalliseen tekstiin. Kirjallisen tekstin on oltava mahdollisimman rikas ja moniselitteinen, koska sitä on voitava tulkita usealla eri tavalla, jotta leikin sisältö olisi tarpeeksi rikasta. Prosessi aloitetaan lukemalla lapsille kirjaa, jotta päästäisiin sisään kirjan maailmaan. Kirjaan tutustutaan myös muilla taiteen keinoilla, jotta kirjan maailma sisäistettäisiin. Muokattaessa kirjallista tekstiä leikkimaailman muotoon voidaan sitä tulkita erilaisista näkökulmista ja muovata sitä ajankohtaisempaan muotoon. (Lindqvist 1998, 81-94.)

Koulutuvalla käytetään kirjallista tekstiä melko pitkälti Lindqvistin mallin mukaisesti. Lapsiryhmän luonne vaikuttaa kirjan tai sadun valintaan ja sadun täytyy tarjota pulmatilanne, jota ryhmä pääsee ratkomaan. Kirja voidaan lukea loppuun tai jättää johonkin jännittävään kohtaan, minkä jälkeen lapset pääsevät suunnittelemaan tulevaa leikkimaailmaa. Suunnittelun alkuvaiheessa lapset yleensä piirtävät tai askartelevat pienoismalleja, jonka aikana aikuinen voi keskustella lapsen kanssa ja kirjata muistiin lapsen ajatuksia. Suorasta haastattelusta saa

vähemmän tietoa kuin keskustelusta silloin, kun lapsi tekee jotain mieleistä. Lasten ideoilla ja toiveilla leikkimaailmaa lähdetään rakentamaan. Toisinaan lapset lähtevät itse työstämään jotakin teemaa sadun sisältä, mikä ei vastaa aikuisen ennakkosuunnitelmia. Teema, jonka lapset valitsevat voi olla erittäin pieni, vaikka parilla lauseella mainittu koko kirjassa. (K. Sadinmäki 2013.)

5.3.2 Teema ja ympäristö

Vapaa leikki ei yksin tue oppimistavoitteiden syntymistä. Leikki kuitenkin luo pohjan oppimiselle, sillä se motivoi lasta oppimaan. Leikin avulla lapsi jaksaa paremmin keskittyä opittavaan asiaan. (Hakkarainen 2004, 161-162.) Leikkiteeman täytyy olla sellainen, että lapset pysyvät helposti sitä käsittelemään. Helposti käsiteltävät teemat leikissä auttavat lapsia hahmottamaan vastaavia tilanteita todellisuudessa. (Hakkaraisen 2002, 181.)

Leikkimaailman teemaan sisältyy jokin ristiriita, jonka ratkaiseminen tekee leikkimaailmasta draamallisen lapselle. Tämän perusristiriidan aikuiset muokkaavat dramaattiseksi tekstiksi, jonka ansioista leikki kehittyy eteenpäin. Tämän tekstin ansiosta leikkiin tulee näytelmällisyyttä ja sitä kautta juoni. Jotta leikistä tulisi todentuntuisempaa, tulee leikkiä varten rakentaa myös fyysinen leikkiympäristö. (Lindqvist 1998, 80.)

Leikkimaailman leikkiminen aloitetaan Koulutuvalla ensin kirjeenvaihdolla roolihahmon kanssa, ja roolihahmo pyytää lapsilta apua. Seuraavaksi Koulutuvan ryhmä suunnittelee ja ideoi, miten he voisivat päästä auttamaan ja rakentavat jonkinlaisen väylän, jonka läpi he kulkevat joka kerta, kun siirtyvät leikkimaailmaan. Ideointi sujuu vaihtelevasti. Kun ideointi ei suju, aikuiset johtavat keskustelua ja antavat esimerkin lapsille. Konkreettinen väylä leikin ja todellisuuden välillä on tärkeä, jotta lapset ymmärtävät sen, mikä kuuluu leikkimaailmaan. Erilaiset pelottavat tilanteet voidaan jättää väylän, kuten esimerkiksi verhon, taakse, eivätkä ne seuraa todellisuuteen. Sadussa voi olla mitä vain, mutta Koulutuvalla ei. Aikuiset suunnittelevat ensin ongelmatilanteelle rungon, mutta lasten kanssa tilannetta ratkottaessa saattaa runko muuttua erilaiseksi. Aikuisen täytyy osata irrottautua omista suunnitelmistaan ja poimia lasten ratkaisuja ja viedä niitä eteenpäin. (K. Sadinmäki 2013.)

Sama ympäristö voi merkitä eri ihmisille eri asioita. Aikuinen voi nähdä saman ympäristön itselleen työmaana, jossa viihdytään askareita tehden, kun lapsi voi nähdä sen leikkimaana. Paikka muodostaa leikille jonkinlaisen kulissin, ja samaa paikkaa voidaan käyttää erilaisina kulisseinä. Paikka tarjoaa leikille elementtejä, joita voidaan käyttää leikin rikastamiseen ja ne voivat myös rajata leikkiä. (Granö 2004, 40-44.) Koulutuvan käyttämät tilat voidaan nähdä samalla tavalla. Koulun käytävät voivat olla leikin ulkopuolisille vain koulun käytäviä, joita pitkin pääsee luokahuoneesta toiseen, ruokalaan tai ulos. Samaan aikaan siellä voi olla me-

neillä leikkimaailman leikki, jossa käytävä nähdään aivan eri ympäristönä. Leikkivä lapsi voi palata takaisin todellisuuteen ja esimerkiksi tervehtiä leikin ulkopuolista lasta ja palata takaisin leikkiin.

Leikkimaailmaa leikitään Koulutuvan ja Puolimatkan koulun tiloissa, koulun pihalla tai lähimetsissä. Lapset tiedostavat leikkivänsä koulun tiloissa, vaikka leikissä paikkoja nimitetään teeman mukaisesti. Alkuvuosina Koulutuvalla panostettiin enemmän lavasteisiin ja elementteihin, mutta vuosien saatossa Koulutuvalla on huomattu, että lasten mielikuvitus voi korvata hienot lavasteet. Esimerkiksi metsä voidaan luoda luokkatilaan, kun laitetaan vihreä kangas pöydän päälle. Koululla on useita ovia, joista voidaan päästä eri tapahtumapaikkoihin, vaikka todellisuudessa käytössä olisi sama tila kuin aiempina kertoina. (K. Sadinmäki 2013.)

5.3.3 Roolit ja työnjako

Roolileikki on lapsen tyypillisin leikkimuoto. Roolileikkejä leikkiessään lapset oppivat sosiaalisten suhteiden lainalaisuuksia ja oppivat rakentamaan suhteita. Roolileikin avulla lapset myös oppivat erilaisia sosiaalisia rooleja. Leikki on siis lapsen tapa oppia sosiaalista todellisuutta. Roolin esittäminen ei ole vain jäljittelemistä, vaan silloin lapsi kertoo omaa tarinaansa, joka on hänen oma näkemyksensä todellisuudesta. Lapsen kyky leikkiä ja kertoa kuuluvat siis erottamattomasti yhteen. Roolihahmojen esittämistä lapsi oppii leikissä, jossa aikuisen roolihahmo on vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Hahmojen ja leikin toimintojen välillä on myös oltava yhteys. Kielellä on tärkeä osa roolileikissä. Kieli luo asiayhteyden ja vie leikkiä eteenpäin sekä muokkaa aikuisten ja lasten rooleja. (Lindqvist 1998, 106–130.)

Aikuisten esittämät roolihahmot tuovat leikkiin elävyyttä, jota vahvistetaan rakennetulla leikiympäristöllä ja rekvisiitalla, ja tämä onkin välttämätöntä leikin kehityksen kannalta. Aikuisten roolien avulla myös lapsella on mahdollisuus ottaa rooli leikissä ja päästä mukaan leikkimaailmaan. Aikuinen siis saattaa roolinsa avulla lapsen leikin maailmaan. Lapsen kiinnostuksessa aikuisen roolista syntyy leikissä dialogi lapsen ja aikuisen välille, minkä ansiosta leikin perustana oleva tarina kehittyy. Muuntuminen onkin leikille tyypillinen tunnusmerkki. Aikuisten roolihahmot toimivat vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Leikissä aikuinen toimii välittäjänä, jonka tarkoituksena on vedota lapsen nykyiseen lähikehityksen vyöhykkeeseen. Mitä monipuolisempi aikuisen esittämä hahmo on, sitä suuremman määrän erilaisia toimintoja siihen voi yhdistää. (Lindqvist 1998, 82–144.)

Roolin ottaminen juonellisessa roolileikissä vaatii lapselta roolihahmonsa näkökulman huomioimisen. Oman roolihahmonsa lisäksi hänen tulee ottaa muiden leikkijöiden roolihahmojen näkökulmat huomioon. Roolihahmojen välinen hierarkia saattaa olla täysin erilainen kuin lasten oma keskinäinen hierarkia ryhmässä. Roolin ottaminen auttaa muodostamaan minäkuvaa,

sillä lapsen täytyy irtaantua omasta itsestään ja toimia roolihahmona. (Hakkarainen 2002, 126-127.)

Koulutuvalla aikuisille jaetaan roolit. Yksi tai kaksi aikuisista näyttelee roolissa, yksi kuvaa tapahtumia videokameralla ja yksi tai kaksi aikuista ohjaa lapsiryhmää. Toteutuksessa pyritään takaamaan se, että aikuinen saisi olla roolissaan koko ajan, eikä hänen tarvitsisi poistua roolistaan ohjaamaan ryhmää kesken kaiken. Roolissa oleva aikuinen voi roolinsa avulla hallita ryhmää. Roolihahmojen täytyy vastata sadun roolihahmoa ja aikuisen täytyy pysyä perillä siitä, minkälainen roolihahmo oikeasti on. Koulutuvan alkuvaiheessa myös lapsille jaettiin omat roolit, mutta viime vuosina lapset ovat seikkailleet omana itsenään. Joskus koko ryhmä ottaa väliaikaisen roolin tai ryhmä jaetaan pienryhmiin, kuten esimerkiksi soluttautumaan peikkokylään pukeutumalla itse peikoiksi. (K. Sadinmäki 2013.)

Koulutuvalla jaetaan aikuisten kesken vastuualueita. On vastuualueita, joita jaetaan vain yhdeksi leikkikerraksi, ja on vastuualueita, jotka ovat pysyvämpiä. Pysyviä vastuualueita on muun muassa lasten tavoitteiden seuraaminen. Ryhmän lastenhoitaja vastaa neljä- ja viisivuotiaiden lasten tavoitteista, lastentarhanopettaja esikoululaisten ja luokanopettaja koulu- ja laisten tavoitteista. Kuitenkin jokaisen aikuisen täytyy huomioida toiminnassa kaikki lapset ja heidän tavoitteensa. Lyhytaikaisia vastuualueita ovat muun muassa videokuvausvuorot ja draamavuorot. Videonauhan katsoo usein joko lastentarhanopettaja tai luokanopettaja, mutta niiden sisältö jaetaan muille aikuisille viikoittain pidettävässä palaverissa, jossa jaetaan myös seuraavat vuorot. Aikuiset tekevät keskenään moniammatillista yhteistyötä, ja heidän täytyy olla erittäin tarkkaavaisia joka osa-alueella. Jokainen lapsi täytyy huomioida leikin aikana ja hänen tavoitteitaan seurata, sillä muuten leikki ei palvele lapsen kehitystä pedagogisesti. Palaverissa jokainen aikuinen valitsee yhden lapsen, jonka tavoitteita hän katsoo, ja seuraavalla kerralla valitaan uudet lapset tarkastelun alle. (K. Sadinmäki 2013.)

5.3.4 Toiminta

Toiminta on tärkeä osa leikkiä. Jotta leikki olisi kehittävä, itse leikki kehittyisi ja jotta draamallinen toiminta olisi mahdollista, on toiminnan taustalla oltava toimintasuunnitelma eli juoni. Lapsille toiminta on leikissä tärkeää ja siksi he voivat hyppiä toiminnasta toiseen, jos leikissä ei ole selkeää juonta. Lasten leikit ovat tyypillisesti myös lyhyitä versioita alkuperäisestä tekstistä. Sadut ovat usein seikkailumatkoja, joissa lähdetään kotoa matkalle, josta tulee seikkailu. Sama kaava toistuu usein myös leikkien toimintakaavassa. Leikissä lapsi voi kokeilla erilaisia toimintavaihtoehtoja ja asenteita. Kuvitteellisuus on leikille elintärkeä perusta. Näin kertomus kehittyy lasten ja aikuisten yhteistyönä. (Lindqvist 1998, 41-106.)

Koulutuvalla aikuiset ovat etukäteen suunnitelleet jonkinlaisen ongelmaratkaisutilanteen, jonka roolihahmo toimittaa lapsille. Vuorosanoja ei rakenneta etukäteen, vaan improvisoiden viedään tilannetta suunnitelman mukaan. Lapsiryhmä yhdessä ohjaavien aikuisten kanssa siirtyy konkreettisesti leikkimaailmaan esimerkiksi verhon tai pahvilaatikon läpi. Roolihahmo on jo valmiiksi odottamassa lapsia, eivätkä lapset näe sitä, kuinka aikuinen vaihtaa roolivaatteitaan. (K. Sadinmäki 2013.)

Jännittäviä tilanteita tulee välillä, ja silloin täytyy huomioida se, että osa lapsista pelkää. Lapsista kuka tahansa voi pelätä. Koulutuvalla on joskus ratkaistu tilanne sillä, että lapset saavat valita kahdesta tehtävästä mieluisamman. Toisinaan jännittävä tehtävä suoritetaan koko ryhmänä, jolloin varmistetaan, että pelokkaat lapset voivat tarvittaessa kulkea käsi kädessä. Koulutuvalla on myös tehty erilaisia konkreettisia elementtejä, kuten näkymättömyysviitta, jonne lapsi voi tarvittaessa piiloutua. (K. Sadinmäki 2013.)

Jokaisen leikkikerran jälkeen koko ryhmä kokoontuu yhteen ja keskustelee leikin tapahtumista. Erilaisia ongelmatilanteita voidaan käsitellä ja pohtia ratkaisuja, miten seuraavilla leikkikerroilla niitä voisi ehkäistä tai käsitellä. Lapset pääsevät suunnittelemaan, mitä seuraavilla leikkikerroilla tapahtuu. Aikuiset poimivat lasten aloitteita myös leikin sisältä ja lisäävät niitä tuleviin leikkikertoihin. Seuraavan kerran runkoon lisätään elementtejä muun muassa lasten tavoitteiden pohjalta. (K. Sadinmäki 2013.)

Aikuiset käyvät leikkikerran vielä keskenään läpi palaverissa ja suunnittelevat seuraavan kerran toteutuksen. Aikuinen kirjoittaa lokikirjaan tapahtumien kulun ja arvioi sitä. Lokikirjassa on aina suunnitelma, mitä tulee tapahtumaan ja lopuksi kirjoitetaan, mitä oikeasti tapahtui. (K. Sadinmäki 2013.)

Leikkimaailma on kehittynyt runsaasti niiden vuosien aikana, kun sitä on leikitty Koulutuvalla. Se on kehitetty nimenomaan palvelemaan Koulutuvan ryhmää, eikä se menetelmänä ole samanlaisena missään muualla. Alkuvuosina leikkiminen oli enemmän pistetyöskentelyä, jolloin yhdessä pisteessä voitiin askarrella, toisessa ommella ja kolmannessa leikkiä liikuntaleikkejä. Pikku hiljaa otettiin enemmän juonellisuutta mukaan, ja huomattuaan juonellisuuden vaikutuksen Koulutuvan aikuiset eivät enää jättäisi sitä pois. Lukuvuonna 2003–2004 Pauliina Rainio nauhoitti kaikki leikkimaailman suunnittelupalaverit sekä toteutuskerrat ja niitä apuna käyttäen teki väitöskirjan leikkimaailmasta. Seuraavana vuonna Koulutupa halusi itsekin videoida leikkimaailmaansa, sillä videoiden avulla oli helpompi nähdä leikin todellinen kulku. Vielä väitöskirjan teon aikaan Koulutuvalla jaettiin lapsillekin henkilökohtaiset roolit, mutta siitä luovuttiin myöhemmin. Lokikirja otettiin jälkikäteen käyttöön ja sitä täytettiin aluksi niin, että kerrottiin leikin kulusta. Nykyään se on reflektioivampi. Myöhemmin otettiin myös lapsille lo-

kikirjan tapaan seikkailukirja, jota he täyttävät yhdessä vanhempiensa kanssa. (K. Sadinmäki 2013.)

Koulutuvalla dokumentoidaan kirjallisesti ja videoimalla. Joka leikkikerran jälkeen aikuiset kirjoittavat lokikirjaa, jossa kerrotaan, mitä on tehty ja miten lasten tavoitteet tulivat esille. Videonauhojen avulla he pystyvät näkemään leikkitilanteen laajemmin ja pystyvät havainnoimaan useampaa lasta kerralla. Videonauhan katsoo yksi aikuinen, joka jakaa havaintonsa viikkopalaverissa muille. Videoita voidaan käyttää myös lapsen kehityksen seuraamiseen ja varhaiskasvatuskeskusteluiden pohjana. Valmiit videokasetit lähetetään Hakkaraiselle tutkimuskäyttöön, ja Koulutupa saa videopätkistä kopion dvd:lle tallennettuina. (K. Sadinmäki 2013.)

Vanhempien osallisuutta on pikku hiljaa lisätty. Vanhempien kanssa käydään varhaiskasvatuskeskustelut, joissa keskustellaan muun muassa lasten tavoitteista. Videonauhoilta voidaan näyttää, miten heidän lapsensa on kehittynyt leikin aikana. Keskustelujen lisäksi on vanhempien ideoita saatu mukaan seikkailukirjan avulla. Jokaisen toteutuskerran jälkeen lapsi kertoo vanhemmalleen, mitä leikissä tapahtui ja vanhemmat kirjoittavat sen muistiin sekä voivat kommentoida tarinaa omasta näkökulmastaan. Näin jokaisesta toteutuskerrasta saadaan yksi sivu lisättyä seikkailukirjaan (K. Sadinmäki 2013.)

6 Tutkimuskysymys ja -menetelmät

Tässä luvussa avataan tarkemmin tutkimuskysymystä sekä sitä, mitä menetelmiä käytettiin tutkimuksessa vastauksen selvittämiseksi, ja sitä, miten tutkimus eteni. Tutkimukselliseksi työotteeksi valittiin laadullinen, sillä se sopi parhaiten tutkimuskysymyksen selvittämiseen. Määrällinen ei olisi palvellut opinnäytetyötä yhtä hyvin kuin laadullinen, sillä tutkittava asia ei ollut mitattavissa. Alasuutarin (1999, 10-24) mukaan määrällisessä tutkimuksessa käytetään useimmiten taulukointia, kun taas laadullisessa pyritään syvällisemmin tutkimaan asiaa, mutta kumpikaan tutkimussuuntaus ei ole toista parempi, vaan molemmille on paikkansa. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus kuvaa todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivisen tutkimuksen sisälle mahtuu monenlaisia tutkimustyyppisiä ja menetelmiä. Yhteistä kaikille näille tutkimustyypeille on, että ne käyttävät pääasiassa tiedon lähteinä ihmistä, havaintoja ja keskustelua, ei mittausvälineitä. Tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkan harkinnan jälkeen eikä satunnaisotannalla kuten kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivisen tutkimuksen tutkimussuunnitelma saattaa muovautua tutkimuksen aikana. Aineistoksi saadut tiedot ovat ainutlaatuisia, ja niitä käsitellään sen mukaan. (Hirsjärvi, Remes & Saja-vaara 2009, 161-164.)

6.1 Opinnäytetyön eteneminen

Opinnäytetyön tutkimuskysymyksenä oli, miten hyvinkääläisen Puolimatkan koulun Koulutuvan leikkimaailman henkilökohtaiset tavoitteet näkyvät lasten elämässä nykyään vanhempien ja opettajan näkökulmasta. Tutkimukseen otettiin mukaan sellaisia entisiä Koulutuvan oppilaita, jotka jatkoivat Puolimatkan koulussa Koulutuvan jälkeen. Muihin kouluihin jatkaneita oppilaita olisi ollut lähes mahdoton saada tavoitettua. Eettisen näkökulman kannalta oli parempi ottaa useammalta vuosiluokalta oppilaita, ja ikäryhmäksi rajattiin 4-6-luokkalaiset. Kolmasluokkalaiset ovat opettajilleen uusia oppilaita, eivätkä opettajat välttämättä ole ehtineet tutustua lapsiin tarpeeksi hyvin. Yläkoululla on useampi opettaja, joten he eivät välttämättä tunne lapsia yksilötasolla niin hyvin kuin alakoulun opettajat. Opinnäytetyön kohderyhmään kuului 15 lasta.

Aineistoa kerättiin vanhemmilta, lasten opettajilta sekä Koulutuvan lokikirjoista. Opettajan näkemys haluttiin siksi, että he näkevät lapsen käyttäytymisen koulussa vertaisryhmässä, kun taas vanhemmat tuntevat lapsensa hyvin ja pystyvät peilaamaan kehitystä pidemmältä aikaväliltä. Jokainen näkökulma täydentää toisiaan ja antaa lapsen kehityksestä laajemman kuvan. Lasten oma näkemys jätettiin huomioimatta rajallisten resurssien vuoksi. Lokikirjoissa kasvattajat seuraavat leikin ja lasten tavoitteiden mukaista kehittymistä ja kertovat, mitä leikissä on tapahtunut. Tavoitteista jätettiin sellaiset tavoitteet pois, joiden ei ajateltu olevan enää ajankohtaisia. Tällainen tavoite oli esimerkiksi varhaiset sosiaaliset taidot, jotka oletettavasti kouluikäinen hallitsee. Vanhempien vastaukset kerättiin kyselylomakkeella ja opettajien näkökulma kerättiin teemahaastatteluilla.

Opinnäytetyössä otettiin huomioon eettinen näkökulma. Opinnäytetyön tekijöitä koski vaitiolovelvollisuus, minkä vuoksi työssä pyrittiin turvaamaan lasten yksilöllisyyden suoja, eikä lasten ja perheiden tietoja annettu eteenpäin. Tutkimukseen osallistuvilla perheillä oli oikeus jättäytyä pois tutkimuksesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Henkilötietoja käytettiin vain opinnäytetyön aikana opinnäytetyötä varten. Koska kyseessä oli yhden ryhmän entiset lapset, saattaa lapsen hyvin tunteva ihminen tunnistaa lapsen kehityskertomuksesta. Jotta tunnistaminen olisi vaikeampaa, ovat lasten nimet, tarkat iät, sukupuolet ja Koulutuvalla vietetyt vuodet jätetty kertomatta.

Valmis opinnäytetyö julkaistaan Theseus-ammattikorkeakoulujen julkaisuarkistossa, jossa se on julkisesti nähtävissä. Lisäksi tutkimus tulee Koulutuvan käyttöön. Ennen julkaisua opinnäytetyön lukevat Laurean opinnäytetyön ohjaaja ja Koulutuvan henkilökunta. Lupa tutkimukseen pyydettiin lasten vanhemmilta ja lasten opettajilta. Vanhempien lupalapussa ja kyselyssä oli opinnäytetyön tekijöiden yhteystiedot ja maininta, että vanhemmat voivat milloin vain kieltäytyä opinnäytetyöhön osallistumisesta.

6.2 Koulutuvan lokikirjat

Koulutuvalla on koottu jokaisen vuoden leikkimaailmasta oma lokikirjansa. Lokikirjaan kasvattajat suunnittelevat ennen kutakin leikkikertaa, mitä leikissä tulee tapahtumaan, ketkä lapset toimintaan osallistuvat, mikä on osallistuvien aikuisten rooli leikissä ja mitä kyseisellä leikkikerralla havainnoidaan. Jokainen leikkikerta videoidaan. Leikin jälkeen kasvattajat kirjaavat joko havaintojensa perusteella tai videota katsomalla tehtyjen havaintojen perusteella, mitä leikissä todella tapahtui, mitä merkityksiä lapsille syntyi suhteessa lasten omiin tavoitteisiin, miten kasvattajan toiminta vei kehitystä eteenpäin ja miten oppimisvalmiuksien tavoitteita toteutettiin. Leikkikerran jälkeen kasvattajat sopivat, kenestä kirjataan havaintoja lokikirjaan ja kuka kirjoittaa ne lokikirjaan. Edellisestä leikkikerrasta tehtyjen havaintojen pohjalta suunnitellaan seuraavaa leikkikertaa.

Lokikirjoja lähdettiin työstämään poimimalla niistä kaikki ne kohdat, joissa on maininta tutkimukseen kuuluvista lapsista. Tästä jatkettiin rajaamalla aineisto vain niihin lokikirjan kohtiin, joissa käsiteltiin tutkimukseen kuuluvia lapsia suhteessa heidän henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa, jotka on asetettu leikkimaailmaa varten. Tämän jälkeen jokaisesta lapsesta kirjoitettiin lokikirjojen tietoihin perustuva kuvaus, jossa kuvataan ja analysoidaan sisällön analyysillä lapsen kehitystä suhteessa hänen tavoitteisiinsa. Lokikirjojen tietoja käytettiin myös verrattaessa niissä esiintyvää alkutilannetta ja kehitystä tietoihin, joita saatiin opettajia haastatteleamalla ja vanhemmille lähetetyistä kyselyistä.

Lapsista laadittiin kehityskertomus, joka perustuu lokikirjoista saatuihin tietoihin, opettajan haastatteluun ja vanhempien kyselyyn antamiin vastauksiin. Lapselle asetetut tavoitteet ja lokikirjojen kuvaukset leikkikerroista toimivat kehityskertomuksen alkutilanteena. Opettajan haastattelu ja vanhempien kyselystä saadut tiedot osoittavat nykytilanteen. Näitä verrattiin keskenään, jotta pystyttiin analysoimaan lapsessa mahdollisesti tapahtunutta muutosta.

Lokikirjojen vähäiseen tietoon on osittain vaikuttanut useana vuonna tapahtuneet henkilöstövaihdokset. Tällöin uusi henkilökunta on joutunut omaksumaan leikkimaailman pedagogisen työskentelytavan, ja se on vienyt aikaa, mikä näkyy myös lokikirjoissa. Koulutuvan toimintamallin mukaan 4-vuotiaiden lasten tavoitteena on olla mukana leikissä ja tutustua toimintaan. 5-vuotiaiden tavoitteet ovat vain suuntaa antavia, ja niiden mukaista edistymistä ei myöskään kirjata säännöllisesti lokikirjoihin. Tästä johtuvat puutteelliset tiedot lapsista heidän ollessaan lokikirjoja kirjoitettaessa 4-5-vuotiaita. Rajallisten resurssien vuoksi tätä vanhempien lasten tavoitteiden toteutumista ei välttämättä ehditä kirjaamaan lokikirjoihin, mutta niitä seurataan tarkasti. (Sadinmäki 2013.)

6.3 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu pyrkii selvittämään vastauksia erilaisiin ongelmiin. Teemahaastattelu on avoin haastattelu, jossa keskustellaan tutkimuksen viitekehyksen aihealueista. Tutkimuksen tekijä määrittelee, kuinka tarkasti haastattelun aihealueita tulee noudattaa. Joissakin tutkimuksissa on tärkeää noudattaa tiettyä kaavaa, jotta haastattelujen taso pysyisi samana. Kysymysten sanamuodot ja aihe-alueiden välistä jättäminen saattavat muuttaa haastattelun luonnetta. Teemahaastattelu on lähellä syvähaastattelua, joka eroaa ensin mainitusta siinä, että haastattelija tarttuu haastateltavan vastauksiin ja pyrkii syventämään vastauksia, jotta tutkittavaan ilmiöön voitaisiin saada mahdollisimman syvä vastaus. Syvähaastattelussa kysymykset ovat pääasiassa avoimia, kun teemahaastattelussa ne ovat puoliavoimia. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 77-78.)

Haastattelija saattaa vaikuttaa haastattelun lopputulokseen omalla persoonallaan. Tutkija ei välttämättä saa arkaluonteista tietoa haastateltavasta, jos haastateltava kokee haastattelijan liian ulkopuoliseksi. Teemahaastattelu on keskustelunomaista ja haastattelijan luonnolliset reaktiot sekä käyttäytymismallit voivat muokata haastattelun kulkua. Haastattelijan ja haastateltavan välinen rooli voi vaikuttaa myös siihen miten haastateltava puhuu ja käyttäytyy. Sukupuoli ja ikä saattavat vaikuttaa haastatteluun, esimerkiksi samanikäiselle henkilölle voi olla aroissa asioissa helpompi vastata syvällisemmin, kun nuoremmalle haastattelijalle voi vastaaja ottaa roolikseen neuvovan aikuisen roolin. (Alasuutari 1999, 142-147.)

Laadullisen tutkimuksen tutkimusmateriaali käsitellään yleensä sisällönanalyysin viitekehystä käyttäen. Laine (2003, ks. Tuomi ja Sarajärvi 2006, 93-96) esitti analyysirungon, jossa aluksi päätetään, mikä aineistossa on kiinnostavaa. Sen jälkeen käydään läpi aineisto ja merkitään sieltä asiat, jotka sisältyvät kiinnostuksen kohteeseen, ja muu materiaali jää pois tutkimuksesta. Merkityt asiat kootaan, luokitellaan ja niistä vedetään yhteenveto. Kuitenkin on huomattu, että aineistoista löytyy usein materiaalia, joita ei ole ennalta suunniteltu, mutta jotka kiinnostavat tutkijaa, mutta tutkijan on rajattava alueensa kapeasti ja otettava vain tarkasti rajattu kohde ja kirjoitettava siitä kaikki, mitä materiaalista irti saa. Muut kiinnostavat havainnot täytyy jättää johonkin toiseen tutkimukseen. Vaihe, jossa aineistosta merkitään kiinnostavat asiat, on litterointia. Litteroinnin tehtävänä on olla muistiinpanona ja jäsentää tutkijalle se, mitä aineisto käsittelee. Ilman rajausta ja esille nostamista ei voida luokitella aineistoa. Luokittelu on asioiden määrällistä laskemista. Siinä lasketaan, kuinka monta kertaa mikäkin luokka esiintyy aineistossa. Lukumäärällä ei välttämättä ole merkitystä. Teemoittelu jatkaa luokittelua siten, että siinä kirjoitetaan muistiin mitä mistäkin luokasta sanotaan. Tyyppittelyssä luodaan vastaustyyppejä, mitä luokkia ja teemoja on mainittu aineistossa sekä etsitään samankaltaisuutta ja eroavaisuuksia niistä. (Tuomi ja Sarajärvi 2006, 93-96.)

Laadullisen tutkimuksen analyysissä on yleensä kaksi päättelytapaa, induktiivinen ja deduktiivinen. Induktiivinen päättely lähtee tekemään yleistyksiä yksittäisistä havainnoista. Deduktiivinen päättely lähtee yleistyksestä tekemään johtopäätöksiä yksittäiseen tapahtumaan. Lisäksi on olemassa kolmas tieteellinen päättelytapa, abduktiivinen, jossa otetaan huomioon annettu fakta ja havainnot ja päätellään sitten vasta johtopäätös. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 95-97.) Tässä tutkimuksessa käytettiin deduktiivista päättelytapaa.

Analyysin teko voidaan jaotella päättelytavan lisäksi myös analyysin tekoon ohjaavien tekijöiden kannalta kolmeen analyysiryhmään: aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen tai teorialähtöiseen. Aineistolähtöisessä analyysissä aiemmalla teorialla ei pitäisi olla merkitystä vaan analyysin lopputuloksen pitäisi syntyä tutkimuksen aineiston perusteella. Teoriasidonnaisessa analyysissä teoria toimii aineiston tukena. Tarkoituksena ei ole teorian kyseenalaistaminen, vaan tarkoitus on löytää uusia ajatusmalleja, jonka pohjalla on aiempaa teoriaa. Teorialähtöinen analyysi on nimensä mukaisesti lähtenyt teoriasta. Tutkimuksessa esitetään teoriaa ja teoriasta voidaan nostaa esille tutkittavat asiat. Tutkimuksessa pyritään testaamaan vanhaa teoriaa uudella tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 98-101.) Tässä tutkimuksessa käytettiin teoriaa aineiston tukena, joten tutkimus on teoriasidonnainen.

Teemahaastattelu päätettiin tehdä opettajille, jotta saadaan enemmän keskustelua ja pohdintaa aiheesta. Haastattelu oli parempi vaihtoehto sen vuoksi, että se vie opettajan aikaa vähemmän kuin lomakekysely. Haastattelun teemoina olivat lasten henkilökohtaiset tavoitteet, jotka olivat lokikirjoissa. Opinnäytetyön tekijät arvioivat, että jokaisella vuosiluokalla olisi kolme rinnakkaista luokkaa, jolloin opettajia voisi olla enimmillään yhdeksän. Tutkimukseen osallistuvien lasten opettajia oli viisi ja heidän yhteystietonsa saatiin 24.10. ja saman tien lähetettiin haastattelupyynnöt sähköpostitse. Haastattelut pidettiin viikoilla 44-46, silloin kun opettajille parhaiten sopi. Kahta opettajaa täytyi muistuttaa, jotta ajat saatiin sovittua heidän kanssaan.

Ennen haastattelua lähetettiin haastattelun teemat opettajille (Liite 3) tutustumista varten. Teemat tulivat suoraan lasten tavoitteista. Jokaisessa haastattelussa oli eri teemat, sillä tavoitteet olivat jokaiselle lapselle henkilökohtaiset. Haastatteluja tekemään valittiin toinen opinnäytetyön tekijöistä, jotta luottamus opettajan kanssa syntyisi helpommin kuin haastattelihoita ei olisi enemmän kuin haastateltavia. Sen lisäksi pidettiin mahdollisena, että saman haastattelijan persoona ohjaisi jokaista haastattelua samalla tavalla.

Haastattelut suoritettiin tyhjissä luokissa tai toimistohuoneessa kahden kesken opettajan kanssa. Kolme haastattelua suoritettiin niin, että opettaja ja haastatteliho istuivat vierekkäin ja kahdessa haastattelussa istuttiin vastakkain. Haastattelun teemat tulostettiin paperille ja otettiin mukaan, jotta haastattelun aikana oli helppo pysyä teemoissa. Haastatteluista neljä

nauhoitettiin ääninauhurilla ja yksi opettajan pyynnöstä jätettiin nauhoittamatta. Tällöin haastattelija kirjoitti paperille ylös opettajan kertomia asioita. Ääninauhat kuunneltiin paikassa, jossa ei ollut ulkopuolisia kuulemassa haastattelujen sisältöä. Opettajilta pyydettiin kirjallinen suostumus osallistua opinnäytetyöhön ja heidän sanomiaan asioita käytettiin nimettömänä opinnäytetyön aineistona. Aineisto on osa lasten kehityskertomusta ja se kuvastaa yhtä näkökulmaa, miten tavoitteet näkyvät lasten elämässä tänä päivänä. Aineistossa ei käytetty opettajien nimiä vaan heistä käytettiin yleisesti nimitystä opettaja, sen enempää määrittelemättä, ketä opettajista tarkoitettiin.

6.4 Kyselylomake

Kyselylomaketutkimuksen hyvä puoli on se, että tutkija ei läsnäolollaan vaikuta vastauksiin. Lomakkeella pystyy kysymään runsaasti kysymyksiä ja tarvittaessa asettamaan valmiit vastausvaihtoehdot. Luotettavuutta lisää se, että kysymys esitetään jokaiselle vastaajalle samassa muodossa, ilman erilaisia äänenpainoja tai sanavalintoja. Vastaaja voi täyttää kyselyn silloin, kun hänelle itselleen sopii ja hän voi miettiä vastauksiaan rauhassa. Heikkouksia voivat olla alhaiset vastausprosentit, väärin ymmärtämisen mahdollisuudet ja se, että vastaaja ei voi saada lisätietoa epäselvissä tilanteissa. (Valli 2001, 30-32.)

Lomaketta laadittaessa tärkeitä asioita ovat lomakkeen pituus, kysymysten muoto ja lukumäärä. Varsinkin kysymysten muoto voi aiheuttaa virhetulkintoja. Lomakkeen laatijan tulee varmistaa, että hänen ajatuksensa välittyy vastaajalle. Siksi kysymysten tulee olla yksiselitteisiä. Kysymykset tulee laatia niin, että vastaukset ovat hyödyllisiä suhteessa tutkimusongelmaan. Tämän vuoksi kyselylomake tulee laatia vasta, kun tutkimusongelma on kirkkaana mielessä. Lomakkeen pituus vaikuttaa siihen, kuinka houkutteleva kysely on. Pitkään kyselyyn tulee vastattua huolimattomasti, tai se jää kokonaan tekemättä. Lomakkeen ulkonäön tulee olla selkeä ja helposti lähestyttävä. Kysymysten tulee edetä loogisesti, ja vastausohjeita tulee laittaa tarpeen mukaan. (Valli 2001, 28-30.)

Kyselylomake vaikutti opinnäytetyöntekijöiden mielestä sopivan vanhempien näkökulman selvittämiseksi, sillä vanhemmat voisivat täyttää sen silloin, kun heillä on aikaa. Opinnäytetyössä varauduttiin viidentoista lapsen otokseen ja joidenkin lapsien vanhemmat saattavat olla eronneet, minkä vuoksi haastateltavia vanhempia saattaisi olla enemmän, mikäli molemmat halusivat antaa haastattelun. Opinnäytetyöhön suunnitellulla aikataululla olisi voinut olla hankala sopia 15-20 vanhemman kanssa haastattelu, minkä lisäksi oli tehtävä myös opettajien haastattelut. Tämän vuoksi suljettiin pois vaihtoehto vanhempien haastatteluista.

Vanhemmille lähetettävät kyselyt (Liite 2) laadittiin pohjautuen lapsille leikkimaailmaa varten asetettuihin henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Tästä johtuen jokainen kyselylomake oli eri-

lainen. Kaikki kyselyn kysymykset olivat avoimia kysymyksiä, sillä oletettiin, että suljetuilla kysymyksillä ei saataisi asiasta tarpeeksi syvällistä tietoa. Kyselystä jätettiin pois tavoitteet, joiden ei uskottu enää olevan ajankohtaisia lapselle.

Tutkimukseen lähti mukaan kahdeksan perhettä. Kyselyt lähetettiin postitse vanhemmille lukuun ottamatta yhtä vanhemmista, joka oli antanut vain sähköpostiosoitteensa. Hänelle lähetettiin kysely sähköpostitse. Kahdeksan tutkimuksessa mukana olleen lapsen vanhemmista vain lasten G ja H vanhemmat palauttivat kyselyn. Kyselyn vastauksia käytettiin osana lasten kehityskertomuksia, joissa verrattiin ja analysoitiin niitä suhteessa lokikirjoista saatuihin tietoihin ja opettajien haastatteluista saatuihin tietoihin.

7 Tulokset ja johtopäätökset

Tämä luku sisältää kerätystä aineistosta saadun tiedon sekä siitä tehdyn analyysin. Jokaisesta tutkitusta lapsesta on koottu kehityskertomus. Lokikirjoista saatiin alkutilanne ja nykytilanne saatiin vanhempien sekä opettajien antamien tietojen perusteella. Näiden lisäksi kehityskertomus sisältää aineiston pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä ja analyysia. Lopuksi luku sisältää oppinäytetyön tekijöiden tuloksista tekemiä yleisiä johtopäätöksiä.

7.1 Lapsen A kehityskertomus

7.1.1 Tausta lokikirjoista

Ensimmäisenä vuonna Koulutuvalla lapsi A:n leikkimaailman henkilökohtaiset tavoitteet olivat oppia sääntöjä ja rajoja sekä varhaisia sosiaalisia taitoja. Monessa tämän vuoden lokikirjoista lapsi A mainitaan paljon jännittävänä ja pelokkaana leikkijänä. Vaikka hänen tavoitteenaan olikin sääntöjen ja rajojen oppiminen, leikin jännitys osoittautui usein hänelle liian suureksi, ja itse tavoitteiden toteutuminen ei tule ilmi lokikirjoista. Aikuisen syli ja turvakilpi, jonka lapset askartelivat leikkiinsä, olivat useassa kohtaa leikkiä tarpeen. Tosin välillä hän osoitti myös rohkeuttaan. Leikissä hän oli vielä enemmän sivustaseuraaja kuin aktiivinen osallistuja. Tavoitteiden pohjalta voisi päätellä lapsi A:n olevan leikissä vilkas lapsi ja siksi tarvitsevan sääntöjä ja rajoja. Lokikirjoissa hänet kuitenkin tuodaan esiin arkana lapsena. Tähän voivat vaikuttaa lapsi A:n ikä ja se, että hän oli uusi ryhmässä.

Toisena vuonna Koulutuvalla lapsi A:n tavoitteena oli opetella pitkäjänteisyyttä, ohjeiden kuuntelua ja niiden noudattamista. Toisena leikkimaailmavuotenaan lapsi A oli jo paljon rohkeampi ja aktiivisempi. Lapsi A osoitti pitkäjänteisyyden puutetta tilanteessa, jossa lapset saapuivat suljetulle kellarin ovelle, eikä avaimia ollut. Odotellessa hän leikki vuorenpeikkoa pelotellen näin tahallaan erästä lasta. Aikuinen joutui puuttumaan tilanteeseen. Lapsi A lau-

leskeli haluavansa mennä takaisin. Lokikirjassa pohditaan, johtuiko hänen käytöksensä pitkästyemisestä vai pelosta.

Kolmantena vuonna Koulutuvalla lapsi A:lla oli tavoitteena oppia rauhoittumaan toimintaan, ottamaan huomioon toisia, työskentelemään rauhallisesti sekä oppimaan hiljaisempaa äänenkäyttöä. Eräällä leikkikerralla leikin alkaessa lapsi A ilmoitti haluavansa syömään ja myöhemmin muiden suunnitellessa innoissaan retkeä keijujen luo lapsi A ei halunnut lähteä. Tämä saattoi johtua joko motivaation puutteesta tai siitä, että lapsi A:lla oli vaikeuksia rauhoittua leikkiin.

Eräällä leikkikerralla lapset vakoilivat leikissä verhojen takana noitaa. Lapsi A oli leikkiin lähdeäessä pelokas, eikä halunnut lähteä mukaan, mutta uskaltautui kuitenkin lähtemään. Jännittävässä toiminnassa toteutui hyvin lapsi A:n tavoite hiljaisesta äänenkäytöstä ja toimintaan rauhoittumisesta. Myöhemmin äänen taso kuitenkin nousi jännityksen purkautuessa.

Neljäntenä vuonna lapsi A:lla oli tavoitteena kehittyä antamaan toisille tilaa ja rauhoittumaan. Eräällä leikkikerralla lapsi A juoksi ensimmäisenä lukemaan lapsille tullutta kirjettä. Aikuinen joutui pyytämään häntä antamaan kirjeen toiselle lapselle, sillä lapsi A oli lukenut lapsille tulleita viestejä aiemminkin. Muilla leikkikerroilla lapsi A luki lapsille tulleita viestejä monena kertana, vaikka aikuinen yritti epäsuorasti sanoa hänelle, että olisi muiden vuoro. Muut lapset eivät kuitenkaan esittäneet vastalauseita, joten lapsi A luki jälleen viestin.

Kun lapsille luettiin tarinaa, lapsi A huuteli muille roolihahmojen olevan oikeasti Koulutuvan aikuisia ja että lapset eivät uskoneet heidän oikeasti olevan esittämiään roolihahmoja. Aikuinen joutui pyytämään lapsi A:ta antamaan muille silti rauhan keskittyä tarinaan. Lapsi A suostui ja kuunteli tarinan loppuun keskittyneenä. Näistä tilanteista huomasi, että lapsi A ei vielä kyennyt tavoitteidensa mukaiseen toimintaan itsenäisesti, vaan vasta aikuisen opastamana. Lasten mennessä jonossa kirjastoon leikin aikana, lapsi A:n ja toisen välille syntyi nyrkkitappelu, johon aikuinen joutui puuttumaan. Tämä osoittaa jälleen hänen rauhattomuuttaan leikin aikana.

Lapsi A yritti roolihahmon vierailun aikana päästä roolihahmon luokse, mutta tämä osoittautui hankalaksi muiden yrittäessä samaa. Lapsi A luovutti paikkansa muille, jolloin tavoite muille tilan antamisesta toteutui. Tässä tilanteessa lapsi A ei tarvinnut aikuisen kehotusta antaa muille tilaa, vaan tavoite täyttyi hänen oma-aloitteellisella toiminnallaan.

Lapsi A:ta kuvataan lokikirjassa vahvaksi pohtijaksi ja järkeväksi lapseksi. Lasten pohtiessa eräällä leikkikerralla ryhmäjakoja, isommat lapset ohittivat hänen kommenttinsa olemalla huomioimatta niitä, ja lapsi A joutui näin antamaan muille tilaa. Aikuinen auttoi häntä kui-

tenkin saamaan ideansa esille. Osa lapsista pääsi leikkimään tyynysotaa, ja pettymykseen lapsi A ei kuulunut tähän ryhmään. Jälleen hän joutui antamaan muille tilaa. Hän kuitenkin pettymyksestä huolimatta kannusti tyynysotaan osallistuvia. Lokikirjan mukaan lapsi A oli kykenevä antamaan toisille tilaa ja rauhoittumaan, mutta ei toiminut niin vapaaehtoisesti.

Viimeisenä vuonna lapsi A:lla oli tavoitteina omaehtoisuuden vähentäminen, toisten huomiointi ja kohteliaisuuden opettelu. Koodattuja viestejä selvitettäessä lapsi A:n ryhmä keksi nopeasti hyvän tavan koodin selvittämiseen, ja he saivatkin viestin ensimmäisenä valmiiksi. Tämän jälkeen he halusivat auttaa muita, mutta muut eivät ottaneet apua vastaan ennemmin kuin aikuinen niin kehotti. Tässä tilanteessa lapsi A osoitti hyvin kykyä huomioida muut.

Lähikehityksen vyöhykkeeksi kutsutaan kehitystä lapsen jo nykyisin saavuttamasta kehitystasosta siihen kehitystasoon, joka hänen on mahdollista saavuttaa muiden avustamana (Hakkarainen 2002, 60). Lokikirjojen teksteistä on pääteltävissä, että lapsi A:lle asetetut tavoitteet olivat hänen lähikehityksenvyöhykkeellään. Hän ei kyennyt niitä itsenäisesti toteuttamaan, mutta muiden avustuksella hän pystyi tavoitteiden mukaiseen toimintaan. Tilanteessa, jossa kukaan ei suoraan puuttunut siihen, että lapsi A lukee jatkuvasti lapsille tulleita viestejä, lapsi A ei kykene tavoitteidensa mukaan ottamaan muita huomioon. Juuri tällä tavalla lähikehityksenvyöhyke toimii. Aluksi kehitettävät prosessit saavutetaan ulkoisen tuen avulla ja ajan kuluessa lapsi sisäistää prosessin ja kykenee vähitellen toimimaan itsenäisesti kyseisessä prosessissa.

7.1.2 Lapsen nykytilanne

Emme kysyneet vanhemmilta tai opettajalta lapsi A:n kehittymistä varhaisissa sosiaalisissa taidoissa, koska oletimme, että tavoite ei ole enää ajankohtainen kouluikäiselle lapselle. Opettajan mukaan lapsi A:lle Koulutuvalla asetetut tavoitteet ovat hänelle vieläkin sopivia lukuun ottamatta tavoitetta säädellä äänenkäyttöä tilanteen mukaisesti. Tämä tavoite on opettajan mukaan lapsi A:lla hallinnassa.

Opettajan mukaan lapsi A kuuntelee ja noudattaa ohjeita, mutta ollessaan eri mieltä asiasta, hän yrittää neuvotella opettajan kanssa ja väittää opettajalle vastaan. Lapsi A saattaa esimerkiksi ehdottaa, että matematiikan tunnin sijaan pelattaisiin kännyköillä. Lokikirjassa on tilanteita, joissa lapsi A on häiriöksi ryhmässä. Jonkinlaista kehitystä on havaittavissa, sillä lapsi A ei suoraan jätä noudattamatta ohjeita, vaan yritettyään saada oman tahtonsa läpi noudattaa kuitenkin opettajan ohjeita.

Pitkäjänteiseen työskentelyyn lapsi A on opettajan mukaan kykenevä silloin, kun on jotakin mielenkiintoista tekemistä. Verrattuna lapsi A:n käytökseen Koulutuvalla, kehitystä on tapahtunut jonkin verran. Lapsi A kykenee halutessaan itsenäisesti pitkäjänteiseen työskentelyyn. Kehitettävää kuitenkin on vielä, sillä lapsi A työskentelee pitkäjänteisesti vain asian kiinnostuessa häntä.

Rauhalliseen työskentelyyn lapsi A kykenee opettajan mukaan niin kauan kuin mielenkiintoista tekemistä riittää. Lapsi A on nopea ja nokkela lapsi, joka saa tehtävät tehtyä silloin, kun muille vielä opetetaan asiaa. Hän kilpailee tunteilla muiden kanssa siitä, kuka ehtii tehdä tehtävät ensimmäiseksi ja tästä seuraa huolimattomuusvirheitä. Kilpailu muiden kanssa ei kuitenkaan ole opettajan mukaan enää niin huomattava kuin lapsi A:n ollessa kolmannella luokalla. Vaikka Lapsi A tekee tehtäviä hiljaa, opettajan mukaan työskentely ei ole levollista, vaan kyseessä on lapsi A:lle kilpailutilanne. Hän kuvaa lapsi A:ta nopeatempoiseksi lapseksi. Koulutuvalla lapsi A kykeni rauhalliseen työskentelyyn aikuisen ohjaamana. Nyt hän kykenee siihen itsenäisesti, niin kauan kun tekee tehtäviään. Kouluvuosina on tapahtunut muutosta, sillä kilpailu on vähentynyt, mutta toiminta ei vielä ole levollista. Herää kysymys siitä, kykenisikö lapsi A pidempiaikaiseen rauhalliseen ja keskittyneeseen työskentelyyn, jos hänelle tarjottaisiin lisätehtäviä, jotka olisivat hänen taidoilleen tarpeeksi haastavia. Kenties hänen yritykset neuvotella tuntien sisällöstä johtuvat siitä, että tehtävien teon jälkeen hän pitkästyy.

Lapsi A:n omaehtoisuus tulee opettajan mukaan näkyviin siten, että lapsi A toimii sen mukaan, miten hän itse jaksaa tai viitsii tehdä. Hän tuo aina esiin mielipiteensä siitä, kiinnostako kyseinen tehtävä häntä. Hän myös haluaisi toimia oman mielensä mukaan. Esimerkiksi matematiikassa hän laittaa vihkoon pelkän vastauksen, vaikka lasku pitäisi kirjoittaa vaihteittain näkyviin. Lokikirjoissa lapsi A:n omaehtoisuus ei tule esille, joten on mahdotonta verrata Koulutupa-aikaa nykyhetkeen.

Opettajan mukaan lapsi A on usein äänessä, mutta osaa säädellä äänenkäyttöään tilanteen mukaiseksi. Tämän tavoitteen opettaja katsoo saavutetuksi. Äänenkäytön hallitsemisesta oli viitteitä jo lokikirjoissa, sillä lapsi A kykeni jännittävässä tilanteessa puhumaan hiljaisella äänellä. Tavoite on ollut lapsi A:n ollessa Koulutuvalla hänen lähikehityksenvyöhykkeellään. Nyt hän on siirtynyt eteenpäin ja tavoitteesta on tullut lapsi A:n taito. Se on hänelle sisäinen prosessi, joka toimii ilman ulkoista avustusta.

Opettajan mielestä lapsi A ei ole tahallaan epäkohtelias, vaan kohteliaisuuden puute johtuu ajatteleamattomuudesta. Lapsi A:n nopeatempoisuus haittaa vuorovaikutusta muiden kanssa. Toisten huomioonottamisessa lapsi A:lla on opettajan mukaan vielä paljon kehitettävää. Hän ei kuitenkaan opettajan mukaan tahallaan loukkaa toista, vaan on nopea sanomaan sen, mitä

ensimmäiseksi ajattelee, eikä tämän vuoksi ehdi ajattelemaan asiaa loppuun toisen kannalta. Toisten huomioonottamista opettaja kaipaisi myös tilanteisiin, jossa lapsi A saa nopeasti tehtävät tehtyä ja alkaa pyytää opettajalta, että tehtäisiin jotakin muuta. Toiset tekevät silloin vielä annettuja tehtäviä, eikä lapsi A ymmärrä, että kaikki eivät ole yhtä nopeita kuin hän. Lokikirjoissa oli tilanteita, joissa lapsi A otti toiset huomioon ja tilanteita, joissa hän ei ottanut toisia huomioon. Hän ei ottanut muita huomioon oma-aloitteisesti, mutta toisten tuen avulla hän kykeni huomioimaan toiset. Tämä tavoite on lapsi A:lle vielä suuri kehittämisen kohde. Koska toisten huomiotta jättäminen johtuu lapsi A:n ajattelemattomuudesta, kehittyäkseen tavoitteessa hänen tulisi tulla tietoiseksi toiminnastaan. Opettajakin uskoo lapsi A:n toiminnan kehittyvän suhteessa tähän tavoitteeseen iän karttuessa.

Lokikirjojen mukaan lapsi A ei vielä kyennyt Koulutuvalla itsenäisesti tavoitteidensa mukaiseen toimintaan. Nykyään äänenkäytön hallinta häneltä onnistuu hyvin. Pitkäjänteisen ja rauhallisen työskentelyyn hän kykenee ilman aikuisen ohjausta, mutta vain silloin kun mielenkiintoista tekemistä riittää. Kehitystä Koulutuvan jälkeen on tapahtunut, mutta vielä on kehitettävää tämän tavoitteen saavuttamiseksi. Koska lapsi A pystyy kuitenkin keskittymään tehtäviin, kenties tarpeeksi haastavien lisätehtävien saaminen voisi auttaa häntä kehittymään edelleen rauhallisessa ja pitkäjänteisessä työskentelyssä. Lapsi A:n omaehtoisuus näkyy siinä, että hän kykenee toimimaan ohjeiden mukaisesti vastaan väittämättä vain tilanteissa, joissa hän itse haluaa. Kehitettävää siis vielä on. Lapsi A:n toisten huomiotta jättäminen opettajan mukaan johtuu A:n ajattelemattomuudesta. Toisaalta opettajan kertoma esimerkki koski vain luokkatilanteita, joissa ollaan tekemässä tehtäviä. Tästä ei tule ilmi, miten lapsi A käyttäytyy esimerkiksi välitunnilla tai muunlaisissa tilanteissa.

7.2 Lapsen B kehityskertomus

7.2.1 Tausta lokikirjoista

Ensimmäisenä vuonna Koulutuvalla lapsen B leikkimaailman henkilökohtaisina tavoitteina olivat sosiaaliset taidot kuten toisen huomioon ottaminen ja ystävällisyys. Ainoa maininta tämän vuoden lokikirjoissa lapsi B:stä on, kun hän yhdessä kahden muun lapsen kanssa tutki Mestari-tontun parantavien lääkepullojen ohjeita. Eräs lapsista huomautti, ettei lääkepullojen ohjeissa ollut mitään hyödyllistä, mutta lapsi B ja muut lapset eivät reagoineet hänen sanoihinsa mitenkään. Tässä tilanteessa lapsi B ei huomionnut toista lasta, mutta toisaalta yhden ainoan tilanteen perusteella ei voida päätellä koko vuonna tapahtuvaa kehitystä.

Toisena vuonna Koulutuvalla lapsi B:n tavoitteena oli oppia toisten huomioimista sekä saada rohkeutta tuoda oma näkökanta esille ryhmätilanteissa. Leikissä lasten siirtyessä hulluille teekutsuille, syntyi lapsi B:n aloitteesta nyrkkitappelu toisen lapsen kanssa. Lapset lähtivät

tapaamaan leikissä roolihahmoa, joka kertoi heille tarinoita ja kyseli lasten koulunkäynnistä. Lapsi B jutteli kavereidensa kanssa osan ajasta omia asioitaan eikä osallistunut keskusteluun. Lokikirjassa pohditaan, oliko jälkimmäisessä tilanteessa kyse siitä, että keskustelutilanne oli niin vapaamuotoinen, että lapsi B ystävineen katsoi voivansa olla osallistumatta keskusteluun. Näissä tilanteissa tavoite toisten huomioimisesta ei täyttynyt.

Aikuinen luo leikille puitteet, joissa lapsi voi oma-aloitteisesti tutkia ja kokeilla uusia ongelmia. Aikuinen ei siirrä oppeja suoraan lapseen, vaan antaa lapsen itse opetella opeteltavat asiat. Oppiminen ei leikissä tapahdu suoraan, vaan leikki tarjoaa turvallisen tilan kokeilla erilaisia rooleja ja toimintamalleja. (Hakkarainen 2002, 110-114.) Lokikirjoissa on maininta siitä, kuinka lapsi B häiritsi roolihahmoa hälisemällä tämän puhuessa. Toisessa tilanteessa lapsien piti opettaa kaikkia lasten puheita matkiva lintu hyville tavoille. Lapsi B ja muutama muu lapsi villiintyi huomattessaan linnun matkivan ja testasivat lintua kyseenalaisilla kommenteilla. Puhetta matkiva lintu tarjosi tilaisuuden testata leikin rajoja. Lapset varmasti tiesivät, millainen käytös on hyvää, mutta halusivat testata, kuinka pitkälle roolissa oleva aikuinen antaa tilanteen mennä. Ensimmäisessä tilanteessa lapsi B toimi selkeästi vastoin tilanteen vaatimaa toisen huomioonottamista. Toisessa tilanteessa aikuiset olivat asettaneet selkeän valintatilanteen lapsille. Mahdollisuutena oli joko ohjeiden mukaisesti opettaa linnulle hyviä tapoja tai käyttäytyä tavalla, johon puututtaisiin välittömästi muissa tilanteissa. Lapsi B päätyi testaamaan rajoja.

Eräällä leikkikerralla lapsi B löysi viestin, mutta ei ottanut itselleen kunniaa viestin löytämisestä eikä halunnut itse lukea sitä muille ääneen. Lokikirjan kirjoittajan mukaan tämä oli osoitus toisaalta siitä, että lapsi B ei ollut vielä tarpeeksi rohkea ryhmätilanteissa, mutta toisaalta huomioi hyvin toista lasta antamalla hänelle kunnian lukea tärkeä viesti koko ryhmälle. Tavoite oli lapsi B:n lähikehityksen vyöhykkeellä, sillä hän selkeästi onnistui välillä tavoitteessaan, vaikka ei vuoden ensimmäisissä lokikirjoissa siihen vielä pystynyt. Jonkinlaista kehittymistä tapahtui vuoden aikana.

Seuraavassa lokikirjassa kirjoittaja oli ottanut lapsi B:n käytöksen tarkkailuun. Lapset esittelivät tekemiään etsintäkuulutuksia. Lapsi B vetäytyi esittelyssä vastuusta. Seikkailun edetessä lapsi B oli aina ensimmäisten joukossa paikalla, mutta ei tuonut omia ideoitaan esille. Hän osallistui sivusta seuraamalla eikä tuonut omaa osaamistaan muiden käyttöön. Ajatellen tavoitetta oman näkökannan esille tuomisesta ei vielä tässä vaiheessa ollut merkkejä kehityksestä. Toisaalta lapsi B oli kuitenkin rohkeasti mukana leikissä, mutta ei vienyt leikkiä eteenpäin omilla näkökannoillaan.

Kolmantena vuonna lapsi B:n tavoitteena oli oppia kohteliaisuutta ja rehellisyyttä. Ainoa tavoitteisiin liittyvä maininta lokikirjoissa oli tilanteesta, jossa saatuaan oman salakoodatun

viestinsä selvitettyä lapsi B oman ryhmänsä kanssa meni auttamaan muita ryhmiä viestin selvittämisessä. Kohteliaisuudesta tai rehellisyydestä tämä ei kerro, mutta aikaisemman vuoden tavoite toisen huomioimisesta toteutui oma-aloitteisesti.

Toisten huomioonottamisessa lapsi B:n kehitysprosessi oli selkeästi käynnissä huolimatta siitä, että joissakin tilanteissa tavoite ei täyttynyt. Oman näkökannan esiintuominen ryhmätilanteissa vaatii lokikirjojen perusteella lapsi B:ltä eniten kehittymistä. Kohteliaisuus ja rehellisyys eivät tule lokikirjoissa esille.

7.2.2 Lapsen nykytilanne

Opettajan mukaan lapsi B:llä on paljon kavereita ja siksi myös sosiaalisia taitoja. Lapsi B on ulospäin suuntautunut ja puhelias. Hän tulee toimeen luokkakavereiden kanssa hyvin. Kääntöpuolena asiassa on se, että lapsi B:llä on ollut ongelmia antaa muille työrauha. Toisten huomioon ottamisessa lapsi B:llä on opettajan mukaan parannettavaa, varsinkin ajatellen koulutyöskentelyä. Lapsi B on hännännyt, tökkinyt ja kommentoinut muiden toimintaa. Hän ei aina ymmärrä, että jotkut luokassa tarvitsevat tehtävien tekemiseen työrauhan ja tällöin hän asettaa omat tarpeensa muiden tarpeiden edelle. Tämän vuoksi hän on joutunut istumaan yksin, sillä hänen on vaikea keskittyä opiskeluun, jos ympärillä on häiriötekijöitä, kuten kavereita. Koulutuvallakin esiintynyt luokkatilanteessa tilanteeseen sopimaton käyttäytyminen on jatkunut, ja näissä tilanteissa on osoittautunut, että lapsi B ei huomioi toisia tarpeeksi.

Opettajan mukaan lapsi B:n kyky olla kohtelias vaihtelee tilanteesta riippuen. Lapsi B ymmärtää, että muut pitää ottaa huomioon ja yleensä tekee niin. Aikuisille lapsi B kuitenkin puhuu ja käyttäytyy kohteliaasti, vaikka hän onkin vilkas lapsi. Hän myös osaa pyytää anteeksi toimiessaan väärin. Hän ei ole ikätovereilleen mitenkään huomattavan kohtelias. Tämä ei kuitenkaan ole opettajan mukaan tavatonta lapsi B:n ikäiselle lapselle. Hän tietää, miten kuuluu käyttäytyä ja käyttäytyy hyvin niin halutessaan. Hän osaa odottaa vuoroaan ja osaa toimia hyvin ryhmässä. Hän tulee hyvin toimeen myös niiden lasten kanssa, jotka eivät ole hänen kavereitaan. Kavereiden kanssa hyvä käytös tosin saattaa välillä unohtua. Opettajan kertoman perusteella tämä tavoite on ikätasoisesti hallussa.

Lapsi B:n rehellisyydestä opettaja osaa sanoa vain sen verran, ettei hän ole huomannut lapsi B:n valehtelevan. Lapsi B myöntää omatoimisesti, jos kotitehtävät ovat tekemättä. Vaikka rehellisyys ei näkynyt lokikirjoissa, se on ilmeisesti lapsi B:n Koulutuvalla ollessa ollut hänelle kehittämistä vaativa osa-alue. Nyt opettajan arvion mukaan tämä tavoite ei ole enää ajan-kohtainen.

Opettajan mukaan lapsi B puhuu paljon tunnilla. Hän tuo esille omia näkökantojaan, mutta ei opettajan mielestä vielä ajattele asiaa loppuun asti. Hän huutelee tunnilla väliin kommentteja, jotka eivät välttämättä liity asiaan. Koulutehtävistä jutellessaan opettajan mielestä lapsi B:n mielenkiinto ei ole asiassa ja siksi hän ei tuo esille omia ajatuksiaan. Mielenkiinnon puutteen takia lapsi B ei luo asioista omia vaihtoehtoisia näkemyksiä. Kuitenkin opettaja ajattelee, että lasten pohtiessa yhdessä tai tehdessä jotakin yhdessä, lapsi B tuo esille, mitä mieltä hän on tai miten asia hänen mielestään olisi hyvä tehdä. Tämän tavoitteen saavuttamisessa on tapahtunut kehitystä runsaasti lokikirjan teksteihin verrattaessa. Niissä lapsi B ei tuonut ollenkaan näkemyksiään esille ja nykyisin hän pystyy tuomaan esille näkemyksiään omista mielenkiinnon kohteistaan. Kehittämistä tarvitaan vielä siinä, että hän pystyisi muodostamaan omia mielipiteitä myös häntä vähemmän kiinnostavista asioista.

Rehellisyys ja kohteliaisuus ovat lapsi B:llä hallussa ikätasoisesti. Kehitystä ei pystytä päättämään, sillä lähtötilannetta ei mainittu lokikirjoissa. Oman näkökannan esiin tuominen on lapsi B:llä kehittynyt paljon Koulutuvan alkutilanteesta. Lapsi B pystyy tuomaan esille ajatuksiaan asioista, jotka häntä kiinnostavat. Hänen ikäiselleen lapselle on varsin tavallista, että vähemmän mielenkiintoisista asioista ei ole mielipidettä. Koulutuvan vaikutus näkyy siinä, että lapsi B on vahva pohtija lasten yhteisissä pohdintatilanteissa. Lapsi B on oppinut sosiaalisia taitoja, sillä hän on ulospäin suuntautunut ja tulee muiden kanssa toimeen. Luokkatilanteissa hän ei kuitenkaan huomioi toisten tarvitsevan työrauhaa. Tässä asiassa hän ei ole juurikaan kehittynyt Koulutuvan alkutilanteesta.

7.3 Lapsen C kehityskertomus

7.3.1 Tausta lokikirjoista

Ensimmäisenä vuonna Koulutuvalla lapsen C henkilökohtaiset leikkimaailman tavoitteet olivat saada rohkeutta osallistua ja sanoa mielipiteensä sekä oppia perustaitoja kielellisellä ja matemaattisella osa-alueella. Tämän vuoden lokikirjoista ei kuitenkaan löydy mainintaa lapsi C:stä tavoitteista. Tämän vuoksi on mahdoton tehdä johtopäätöksiä tämän vuoden kehityksestä.

Toisena vuonna lapsi C:n tavoitteena oli rohkeuden ja itseluottamuksen vahvistaminen. Leikkikerralla, jolloin lapset tapasivat kissan, jolle pitää puhua ystävällisesti, lapsi C komensi kissaa häirikoivää lasta, jolloin tilanne rauhoittui hetkeksi. Lapsi C oli myös mukana maanittelemassa kissaa tulemaan takaisin näkyviin. Tämä oli ainoa tilanne tämän vuoden lokikirjoissa, jossa lapsi C mainittiin hänen tavoitteidensa vuoksi. Tässä tilanteessa lapsi C:llä on rohkeutta puuttua toisen lapsen häiriköintiin, joten tavoite toteutuu. Toisen lapsen toimintaan puuttu-

minen vaatii enemmän rohkeutta kuin pelkästään oman mielipiteen esille tuominen. Vaatii paljon itseluottamusta, että pystyy asettumaan toista vastaan tämän toimiessa väärin.

Kolmantena vuonna Koulutuvalla lapsi C:n tavoitteena oli oppia aktiivisuutta ryhmätilanteissa sekä mielikuvituksen käyttöä. Tämän vuoden lokikirjoissa lapsi C:stä on maininta tilanteessa, jossa hän ratkaisi yhdessä toisten ryhmän jäsenten kanssa koodattua viestiä. Kun toinen lapsi ehdotti, että he ottaisivat apua vastaan jo oman viestinsä ratkaisseilta lapsilta, lapsi C ei halunnut ottaa apua vastaan. Lapsi C osoittaa omalla tavallaan aktiivisuutta ryhmätilanteessa halutessaan ratkaista tehtävän oman ryhmän kesken. Hänellä on myös rohkeutta sanoa oma mielipiteensä, vaikka toinen lapsi ehdottaa erilaista ratkaisua.

Vaikka lapsi C:stä ei löydy kovinkaan paljoa tietoa lokikirjoista, on niiden harvojen tilanteiden kohdalla, jossa hänet mainitaan, havaittavissa kehitystä rohkeudessa osallistua ja sanoa mielipiteitensä. Tavoitteiden perusteella kyseessä on arka lapsi, minkä vuoksi hän on voinut jäädä äänekkäämpien lasten varjoon aikuisten tarkkaillessa lapsia.

7.3.2 Lapsen nykytilanne

Emme kysyneet vanhemmilta tai opettajalta lapsi C:n kehittymistä perustaidoissa kielellisellä ja matemaattisella osa-alueilla, koska oletimme, että tavoite ei ole enää ajankohtainen kouluikäiselle lapselle. Opettaja kertoo, että lapsi C viittailee tunneilla usein, mutta oman mielipiteen ilmaisemisessa hän on samanlainen kuin muukin luokka. Lapsi C:n luokka on todella passiivinen mielipiteiden jakamisessa, eikä kukaan haluaisi kertoa mielipiteitään luokan kuullen. Uskonnon tunneilla on sellaisia tehtäviä, joissa pohditaan. Näillä tunneilla tarkoitus on tuoda esille omia mielipiteitään, ja se on lapsi C:lle hankalaa. Pienryhmässä lapsi pystyy hieman paremmin ilmaisemaan mielipiteensä, mutta ei koko luokan tilanteissa. Mielipiteiden jakamisessa lapsi C:n luokka on passiivinen, mikä oletettavasti vaikuttaa myös lapsi C:n toimintaan. Kuten Hakkarainen (2002, 167-168) toteaa, lapset havainnoivat muiden lasten toimintaa. Hännikäinen (2004, 150-157) puolestaan tuo esille sen, että yhteenkuuluvuuden tunne tukee oppimista ja luo mielekkyyttä lasten toimintaan. Ainakin osittain tämän vuoksi lapsi C on muun luokan tapaan passiivinen mielipiteiden ilmaisussa.

Vaikka lapsi C on passiivinen tuomaan mielipiteitään esille, hän vastaa kysymyksiin, joissa ei tarvitse tuoda omaa mielipidettä esille. Opettaja kertoo, että lapsi C:n aktiivinen viittaaminen tuntuu välillä olevan lapselle jopa rasite, sillä mikäli kukaan ei viittaa, niin lapsi C varovaisesti voi nostaa kätensä ja näin pelastaa muun luokan tai opettajan epämiellyttävästä hiljaisuudesta. Lapsi C osoittaa rohkeuttaan toimimalla vastoin luokan yleistä käyttäytymismallia. Näissä tilanteissa lapsi C viittaa, vaikka ei sitä välttämättä haluaisi. Tämä voi johtua siitä, että hänellä ei ole rohkeutta kieltäytyä muiden olettaessa hänen vastaavan tai hän kokee vel-

vollisuudekseen viedä tilannetta eteenpäin. Omalla aktiivisella käytöksellään hän ottaa vastuuta koko ryhmän toiminnasta. Lapsi C on hyvänä esimerkkinä tilanteessa muille. Tämä osoittaa, että hän on kehittynyt aktiiviseksi toimijaksi.

Välitunnilla lapsi C osallistuu erilaisiin peleihin, mikäli hänen kaverinsa ovat mukana. Lapsi C pystyy rohkeasti esiintymään luokan edessä. Opettajan mukaan lapsi C pystyy luottamaan itseensä ja pystyy olemaan oma itsensä. Opettaja myöntää, ettei tunne lapsia kovin henkilökohtaisella tasolla, sillä he harvemmin keskustelevat henkilökohtaisista asioista. Luokassa on lapsia, jotka voivat käyttäytyä räväkästi, mutta lapsi C uskaltaa jättäytyä pelleilystä ulkopuolelle. Hänen harrastuksensa ovat hieman erilaiset kuin muiden samaa sukupuolta olevien. Opettajan kertomuksesta saa käsityksen, että lapsi C:llä on hyvä itseluottamus, kun hän pystyy olemaan erilainen kuin muut lapset. Lokikirjoissa oli jo nähtävissä tilanteita, joissa lapsi C käyttäytyi itsevarmasti ja rohkeasti.

Opettajan mukaan lapsi C:llä on hyvin samantapainen mielikuvitus kuin muillakin lapsilla. Aiheen mielenkiintoisuus vaikuttaa hänen mielikuvituksen käyttöönsä. Pienryhmätyöskentelyissä hän pystyy käyttämään mielikuvitustaan. Äidinkielessä lapsi C pystyy keksimään tarinaa, jossa on jonkin verran lennokkuutta, mutta ei kuitenkaan liikaa.

Lokikirjoista ja opettajan haastattelusta saa käsityksen, että lapsi C:llä on ryhmätilanteissa halu ottaa vastuuta koko ryhmän toiminnasta ja viedä tilannetta eteenpäin. Hän on siis vastuuntuntoinen toimija ryhmässä. Oma mielipidettään hän ei kuitenkaan juurikaan tuo esille. Tästä saa sellaisen käsityksen, että lapsi C asettaa ryhmän tarpeet omien tarpeidensa edelle. Hänellä kuitenkin on itseluottamusta ja rohkeutta olla erilainen ja käyttäytyä eri tavalla kuin muut. Mielikuvitusta lapsi C käyttää ikätasoisesti.

7.4 Lapsen D kehityskertomus

7.4.1 Tausta lokikirjoista

Lapsi D:n henkilökohtaiset leikkimaailman tavoitteet ensimmäisenä vuonna Koulutuvalla olivat saada rohkeutta, kehittää loogista ajattelua, arkijärkeä, perustaitoja ja valmiuksia. Lapsi D:tä kuvataan lokikirjassa hiljaiseksi sivustaseuraajaksi. Hän ei kertonut ajatuksiaan ääneen. Seuraavana vuonna lapsi D:n tavoitteena oli oppia oman toiminnan ohjaamista, oman näkökannan esille tuomista ja sen puolustamista sekä kehittää ajattelutaitoja ja loogista ajattelua. Tämänkään vuoden lokikirjoissa ei ole mainintaa lapsi D:stä sellaista mainintaa, joka liittyisi hänen tavoitteisiinsa.

Kolmantena vuonna Koulutuvalla lapsi D:n tavoitteena leikkimaailmassa oli oppia mielikuvituksen käyttöä sekä tarkkaavaisuuden säätelyä. Koodattua viestiä selvitettäessä lapsi D oli mukana merirosvoporukassa. Hän ehdotti, että he ottaisivat apua vastaan oman viestinsä jo ratkaisseilta lapsilta, mutta hänen ehdotuksensa hylättiin. Myöhemmin aikuinen puuttui tilanteeseen ja ehdotti, että lapset ottaisivat apua vastaan. Lapsi D uskalsi tuoda esille oman mielipiteensä tehtävän ratkaisemisen helpottamiseksi, mutta muiden hylättyä ehdotuksen, hän ei puolustanut mielipidettään. Aikuinen kuitenkin tuki hänen kehittymistään puuttumalla tilanteeseen, kun lapsi D:llä itsellään ei ollut uskallusta puolustaa näkökantaansa.

Lapsi D:stä ei ole juurikaan tietoa lokikirjoissa koko hänen Koulutuvan ajalta. Tämän vuoksi on hyvin hankala tehdä minkäänlaisia johtopäätöksiä tavoitteiden lähtötilanteesta tai hänen kehityksestään Koulutuvan aikana. Hänen tavoitteidensa perusteella voi päätellä, että lapsi D on arka ja hiljainen lapsi. Tämä voi liittyä siihen, miksi lapsi D on jäänyt vähälle huomiolle lokikirjoissa.

7.4.2 Lapsen nykytilanne

Opettajan mielestä kaikki Koulutuvan asettamat tavoitteet lapsi D:lle ovat vieläkin hänelle sopivia. Lapsi D on hänen mielestään hiljainen ja verkkainen lapsi, joka ei tuo omaa mielipidettään esille. Se, että lapsi D yleensäkin kommentoi asioita, vaatii lapselta jo paljon rohkeutta. Hän ei opettajan muistikuvien mukaan yleensä viittaa tunnilla. Opettaja ei osaa sanoa, pystyykö lapsi D keskittymään tehtäviinsä, sillä lapsi D on hiljaa paikallaan, eikä opettaja osaa sanoa, tekeekö hän annettuja tehtäviä vai jotakin muuta. Perusasioissa lapsi D pysyy opettajan mielestä mukana opetuksessa. Opettaja ei pysty sanomaan mitään lapsi D:n loogisesta ajattelusta tai arkijärjen käytöstä, sillä lapsi D on hiljainen lapsi eikä tuo omia sisäisiä prosessejaan esille.

Lapsi D:stä saatu tieto jäi hyvin vähäiseksi, minkä vuoksi päätelmien tekeminen hänen kehityksestään ei ole mahdollista. Lapsi D on kenties luonteensa vuoksi jäänyt äänekkäämpien lasten varjoon. Hän saa kyllä tukea erityisopetuksen muodossa, mutta pystyäkseen kehittämään rohkeuttaan ja oman näkökannan esille tuomista, häntä tulisi tukea näissä tavoitteissa myös luokkaympäristössä.

7.5 Lapsen E kehityskertomus

Ensimmäisenä vuonna Koulutuvalla lapsi E:n leikkimaailman henkilökohtaisina tavoitteina olivat sosiaalisten taitojen oppiminen, kohteliaisuus, kompromissien teko, oman roolin löytäminen sekä kyetä ottamaan vastuuta toiminnasta. Yhdellä leikkikerralla lapsi E osoitti kykyä ottaa vastuuta toiminnasta osallistumalla haastekilpailun suunnitteluun. Toinen maininta lapsi

E:stä lokikirjoissa on, kun hän vastoin kaikkia odotuksia jännitti seikkailuun osallistumista, mutta kaikesta huolimatta kulki porukan mukana. Ensimmäisessä tapauksessa lapsi E ottaa omalla tavallaan vastuuta toiminnasta osallistumalla suunnitteluun. Molemmissa tilanteissa on nähtävissä oman roolin hakemista leikissä. Ainakin tässä vaiheessa lapsi E toimii enemmän taustalla kuin leikin keskipisteenä.

Toisena vuonna Koulutuvalla lapsi E:n tavoitteeksi oli asetettu oppia sosiaalisia taitoja, kohteliaisuutta, kompromissien tekoa, oman roolin löytämistä sekä kykyä ottaa vastuuta toiminnasta. Tämän vuoden lokikirjoissa ei ole mainintaa lapsi E:stä sellaista mainintaa, joka liittyisi hänen tavoitteisiinsa.

Kolmantena vuonna lapsi E:lle oli asetettu tavoitteeksi oppia rehellisyyttä sekä huomioimaan toisia. Lokikirjassa mainitaan, että kyseisellä leikkikerralla lapsi E ei jyrännyt muita toiminnallaan, vaikkakin kerran ilmoitti ylitse kaikkien muiden osaavansa ratkaista salaviestin. Kolmannella leikkikerralla tämän vuoden lokikirjoissa lapsi E:n kerrotaan kulkeneen seikkailun alussa lapsijoukon kärjessä, mutta hän tuki hienosti toisia lapsia, jotka jännittivät. Hän piti heitä kädestä kenties samalla hakien itsekin turvaa. Jännitys kohdattiin kuitenkin hienosti yhdessä ja annettiin sekä saatiin toisesta tukea. Leikin kuluessa hän kuitenkin jättäytyi viimeiseksi ja pysytteli taka-alalla. Muiden halutessa mennä tutkimaan jännittävää paikkaa uudestaan, lapsi E alkoi itkeä ja pakeni Koulutuvalle. Aikuinen haki itkevän lapsi E:n pöydän alta ja rauhoitteli häntä niin, että lapsi E palasi takaisin leikkiin. Lokikirjan tekstistä voidaan päätellä, että lapsi E:n tämänkertainen toiminta, jossa hän ottaa muita huomioon ja tukee heitä, ei ole hänelle tavallinen tapa toimia. Tilanne osoittaa, että hankalankin tavoitteen mukainen toimintatapa voidaan saavuttaa mielekkään ja mukaansa tempaavan leikin avulla. Kuten Hakkarainen (2002, 123-124) toteaa, lapset opettelevat leikissä toimintatapoja, mutta eivät osaa siirtää niitä leikin ulkopuolelle välittömästi. Toimiakseen samalla tavalla leikin ulkopuolella, lapsen tulee ymmärtää, miksi hänen tulisi käyttää kyseistä toimintatapaa.

Eräällä leikkikerralla lapsi E otti vastuuta ilmoittautumalla halukkaaksi lukemaan salaviestit ääneen. Leikin jälkeisessä loppukeskustelussa hän loisti ideoimalla ja kehittelemällä leikin juoneen erilaisia teorioita. Hän myös keksi ratkaisun kirjainkoodiin. Lokikirjassa häntä kuvataan tämän leikkikerran kantavaksi voimaksi. Usealla leikkikerralla lapsi E oli aktiivisesti mukana viemässä leikin juonta eteenpäin ja keskustelemassa ryhmätilanteissa. Tässä vaiheessa lapsi E osaa ottaa suurempaa vastuuta leikin eteenpäin viemisessä. Hän näyttää löytäneen oman roolinsa suunnittelijana ja keskustelijana. Leikissä lapsella on mahdollisuus turvallisesti kokeilla erilaisia rooleja ja löytää oma roolinsa (Hakkarainen 2002, 110-114).

Lasten piti palauttaa leikissä varastamansa kirjat. Kirjojen välissä oli papereita, joihin oli kirjoitettu legenda, jota lapset saattoivat tarvita myöhemmin. Lapsi E:n mielestä legendan palasia ei tarvinnut palauttaa kirjojen mukana, vaan lapset voisivat pitää ne. Aikuinen yritti ehdottaa, että legendojen teksti kirjoitettaisiin muistiin ja alkuperäiset palautettaisiin. Lapset eivät kannattaneet ehdotusta. Lokikirjan mukaan asiaa käsiteltiin leikin jälkeen. Tässä kohtaa lapsi E:n tavoitteena ollut rehellisyys ei toteutunut. Lapsi E sai tilanteessa muut lapset puolelleen, eikä edes aikuisen ohjaus vienyt tilannetta toivottuun suuntaan. On hyvä, että tilannetta ei jätetty tähän, vaan sitä käsiteltiin jälkikäteen leikin ulkopuolella. Leikissä voi tehdä myös turvallisesti epäonnistuneita ratkaisuja ja oppia niiden kautta oikeita toimintatapoja.

Lokikirjan tiedot keskittyivät lapsi E:n tavoitteista lähinnä toisten huomioimiseen, oman roolin ja vastuun ottamiseen sekä rehellisyyteen. Lokikirjoissa huomattavissa kehitystä vastuunotossa ja oman roolin löytämisessä, kun lapsi E kehittyi taustalla toimivasta leikkijästä aktiiviseksi suunnittelijaksi ja keskustelijaksi. Leikin tilanteet tarjoavat lapsi E:lle mahdollisuuden toisen huomioimisen opettelemiseen. Rehellisyydessä lapsi E:llä on vielä lokikirjan perusteella kehitettävää. Kohteliaisuus ja kompromissien teko eivät tule esille lokikirjoissa.

7.5.1 Lapsen nykytilanne

Opettajan mielestä lapsi E on temperamenttinen. Tämän vuoksi hän ei helposti jousta omista mielipiteissään. Opettaja näkee tämän piirteen enemmän hyvänä kuin huonona asiana. Opettajalle ei ole tullut tietoon sovittelutilanteita, joten hän ei tiedä, miten kyseinen lapsi toimii niissä. Kohteliaisiin tapoihin ja rehellisyyteen opettaja ei kommentoinut, sillä näyttöä on vähän. Opettaja mainitsee, että hän ei tiedä, minkälainen lapsi E on silloin, kun aikuinen ei ole lähellä, mutta hänen korviinsa ei ole tullut selvitettäväksi lasten keskinäisiä asioita. Kenties siitä, että opettaja tietää asiasta varsin vähän, voi päätellä, että lapsi E:llä ei ole koulussa ollut suurempia ongelmia tavoitteidensa kanssa.

Opettaja kertoo, että luokassa tehdään töitä jokaisen lapsen kanssa. Koko lukuvuoden on käytössä neljän tai viiden oppilaan kotiryhmät ja välillä pienryhmätöitä tehdään erilaisissa ryhmissä. Kuukausittain vaihdetaan istumajärjestys luokassa, jolloin vieressä istuva pari vaihtuu. Opettajan mukaan lapsi E:llä ei ole ollut ongelmia istumapaikkojen vaihtojen vuoksi ja hän pystyy työskentelemään eri lasten kanssa. Pienryhmätöitä tehdessään hän pikemminkin tukee ryhmää kuin sekoittaa sitä.

Koulutuvalla alkanut kehitys oman roolin ja vastuun ottamisessa ryhmässä on jatkunut ja lapsi E:stä on kehittynyt ryhmän toimintaa tukeva ja eteenpäin vievä aktiivinen toimija. Näistä ta-

voitteista on tullut lapsi E:lle vahvuuksia, jotka tukevat lapsi E:n kehittymistä myös sosiaalisissa taidoissa. Muiden tavoitteiden kehittyminen ei tule esille opettajan haastattelusta, mutta päätellen siitä, että varsinaisia ongelmia ei ole tullut ilmi, lapsi E:llä ei ole suuria vaikeuksia näiden tavoitteiden saavuttamisessa.

7.6 Lapsen F kehityskertomus

7.6.1 Tausta lokikirjoista

Ensimmäisenä vuonna Koulutuvalla lapsen F leikkimaailman henkilökohtaiset tavoitteet olivat oppia rohkeutta kokoryhmän tilanteissa, uskaltaa sanoa mielipiteensä, saada itseluottamusta sekä kehittää loogista ajattelua. Tämän vuoden lokikirjoissa lapsi F jännittävällä leikkikerralla tunnusti jännittävänsä, mutta kulki silti muiden mukana. Ratkaistaessa salaviestiä lapsi F ei osannut auttaa koodin purkamisessa muuta ryhmää. Lapsi F osasi sanoittaa jännityksen tunteensa ja uskalsi osallistua leikkiin jännityksestä huolimatta. Loogisen ajattelun kehittämisen tarvetta osoittaa se, ettei lapsi F osaa auttaa muita loogisessa tehtävässä.

Toisena vuonna Koulutuvalla lapsi F:n tavoitteena oli leikkimaailmassa saada rohkeutta ryhmätilanteisiin, rohkeutta sanoa oma mielipide, itseluottamusta sekä kehittää loogista ajattelua. Tämän vuoden lokikirjoissa ei ole mainintaa lapsi F:stä tavoitteista.

Kolmantena vuonna leikkimaailmassa pyrittiin lapsi F:n itsetunnon tukemiseen, loogisen päättelyn kehittymiseen sekä muistin tukemiseen. Leikissä esiintyi pelokas roolihahmo, joka tarjosi lapsi F:lle tilaisuuden olla tukena ja apuna. Tämä teki lokikirjan mukaan hyvää hänen itsetunnon. Lapsi F lohdutti ja rauhoitteli pelokasta roolihahmoa ja kulki tämän kanssa käsi kädessä leikin aikana. Tässä on näkyvissä Lindqvistin (1998, 82–144) toteama aikuisen roolin vaikutus lapseen, joka on leikissä auttaa lasta roolinsa avulla pääsemään leikin maailmaan ja toimia roolihahmossa vuorovaikutuksessa lapsen kanssa vedoten lapsen nykyiseen lähikehityksen vyöhykkeeseen. Hakkarainen (2002, 110–114) mainitsee, että leikissä lapsella on mahdollisuus ottaa sellainen rooli, mitä hän ei muuten ottaisi.

Kun leikissä sai valita, halusiko lähteä etsimään avainta vai jäädä lohduttamaan roolihahmoa, lapsi F päätyi jäämään. Hän sai taas olla turvana heikommalle, ja tämä vahvisti itsetuntoa. Tässä tilanteessa lapsi F valitsee vähemmän jännittävän tilanteen. Toisaalta tämä voi osoittaa lapsi F:n rohkeuden puutetta, mutta toisaalta hän valitsee tilanteen, joka tukee paremmin hänen tavoitettaan itseluottamuksen vahvistumiseen. Aikuisen rooli antoi hyvän tilaisuuden lapsi F:lle olla tilanteessa rohkeampi osapuoli, mitä ei hänen luonteensa vuoksi leikin ulkopuolella hänelle välttämättä usein tule.

Lasten löytäessä salaperäisen nyytin metsästä, lapsi, joka oli jo lukenut edellisenä päivänä viestin, halusi taas lukea nyytin sisällön. Lapsi F kuitenkin huomautti, että lapsi oli jo saanut lukea edellisen viestin. Hän pystyi tuomaan oman mielipiteensä esiin. Leikin keskustelutilanteissa lapsi F oli joka kerta yksi aktiivisimmista keskustelijoista. Näistä tilanteista huomaa, että leikki on tukenut lapsi F:n itseluottamusta, antanut hänelle rohkeutta osallistua ryhmätilanteisiin ja tuoda omat mielipiteensä niissä esille. Tavoitteiden mukaista kehittymistä on tapahtunut. Leikin avulla lapsi F:llä on ollut mahdollisuus irtautua tavallisesta toimintatavastaan ja oppia leikissä omasta itsestään uusia puolia.

Lapsi F toi esille omia ajattelutaitojaan, kun lasten piti keksiä selitys roolihahmon poissaololle. Joku ehdotti, että hahmo sanoisi olleensa leikkimässä piilosta lasten kanssa. Lapsi F huomautti, että selitystä ei voisi käyttää, jos sitä oli käytetty jo aiemmin, sillä samaa selitystä ei uskottaisi toista kertaa. Niinpä päädyttiin toiseen selitykseen. Lapsi F oli niin mukana leikin juonessa, että innokkuus välillä vei voiton ajattelusta. Hän olisi lähtenyt rosvojen mukaan rosvojen tätä ehdottaessa, vaikka muut lapset olivat toista mieltä. Tässä on esimerkki sekä onnistuneesta loogisesta päättelystä että epäonnistuneesta päättelystä. Leikissä opituista ei ole vielä tullut lapsi F:lle sisäistä toimintamallia, vaan prosessi vaatii vielä työstämistä.

Lapsi F:n tavoitteet ovat pitkiä prosesseja, joiden eteneminen vie aikaa. Ne ovat myös sellaisia, joiden kehitys ei välttämättä näy ulkopuoliselle tarkkailijalle helposti. Lokikirjoissa on havaittavissa selkeää kehitystä itseluottamuksessa, rohkeudessa osallistua ryhmän tilanteisiin ja uskalluksessa sanoa oma mielipiteensä. Loogisessa päättelyssäkin lapsi F:llä oli onnistumisia sekä epäonnistumisia. Muistin tukemisesta ei ollut lokikirjoissa mainintaa.

7.6.2 Lapsen nykytilanne

Opettajan mielestä lapsi F:n tavoitteet ovat hänelle hyviä vieläkin. Lapsi F ei ole aktiivisimpia oppilaita ja hänen tekemisiään täytyy usein ohjata. Hän ei juuri viittaa, mutta jos esillä on erittäin mielenkiintoinen aihe, saattaa hän viitata. Opettaja ei pysty sanomaan, onko kyse siitä, ettei hän uskaltaisi viitata vai eikö häntä kiinnosta. Luokassa hän ei mielellään esiinny. Lapsi F osallistuu luokassa ryhmätöihin, mutta ei pysty kovin kauan keskittymään niihin. Välitunneilla ja liikunnassa hän osallistuu yhteisiin leikkeihin. Hänellä on kavereita ja hän on hyvin puhelias ja sosiaalisesti avoin ja pystyy kertomaan omista asioistaan aikuiselle. Arkipäivän keskustelut sujuvat hyvin. Lokikirjoissa lapsi F esiintyi aktiivisena keskustelijana, mutta opettajan mukaan hän ei juuri osallistu keskusteluun luokassa. Tässä on huomattavissa jonkinlainen muutos huonompaan suuntaan. Voisiko tässä olla kyse siitä, että mukaansa tempaava leikki herätti aktiivisuuden lapsi F:ssä, mutta hän ei löydä samaa mielenkiintoa

luokkatilanteista. Tätä käsitystä tukee se, että lapsi F voi viitata, jos käsiteltävä asia on hänelle mielenkiintoinen.

Lapsi F pystyy huolehtimaan koulunkäynnistään konkreettisella tasolla. Lapsi F on ajoissa koulussa ja tunneilla, läksyt ovat lähes aina tehtynä ja hän huolehtii välineistään. Matematiikassa ja loogisissa asioissa hän tarvitsee ja saa erityistä tukea erityisopettajan ja opettajan tahoilta. Pienryhmässä, kun ohjataan mahdollisimman konkreettisella tasolla tehtäviä, hän pystyy seuraamaan opetusta, mutta niin sanalliset tehtävät kuin selkeillä numeroilla olevat tehtävät tuottavat hänelle vaikeuksia. Lapsi F:n on hankala hahmottaa, mistä hän lähtisi aloittamaan ja opettajan täytyy neuvoa hänelle jopa, mitkä tarvikkeet tulee ottaa esille. Tehtävät opettajan pitää laittaa osiin, jotta lapsi F hahmottaisi ne. Tässä asiassa lapsi F siis tarvitsee edelleen paljon tukea. On hyvä, että koulussa on huomioitu hänen tuen tarpeensa.

Lokikirjoissa lapsi F vaikuttaa saaneen rohkeutta ilmaista itseään ryhmätilanteissa. Opettajan kertoman mukaan hän ei kuitenkaan juurikaan osallistu tunneilla käytävään keskusteluun. Tämä tavoite täyttyi leikissä, mutta myöhemmin F ei ole pystynyt tuomaan taitoaan leikin ulkopuolelle. Lapsi F ei kuitenkaan jättäydy keskustelusta pois silloin, kun aihe on mielenkiintoinen. Lapsi F muistaa huolehtia läksyistään ja kouluvälineistään, mutta työjärjestyksen muistaminen on hänelle vaikeaa. Loogisessa päättelyssä hän tarvitsee ja saa erityistä tukea. Lapsi F:n itsetunnon kehittymisestä ei aineiston perusteella voida päätellä mitään. Lokikirjoista ilmenee tilanteita, jotka tukevat lapsi F:n itsetunnon kehitystä, mutta opettaja ei kerro aiheesta mitään. Itsetunnon kehittyminen on pitkä ja sisäinen prosessi, joka ei välttämättä ilmene ulkopuoliselle tarkkailijalle.

7.7 Lapsen G kehityskertomus

7.7.1 Tausta lokikirjoista

Ensimmäisenä vuonna Koulutuvalla lapsen G leikkimaailman henkilökohtaisiksi tavoitteiksi oli asetettu saada rohkeutta ja itsevarmuutta koko ryhmän tilanteisiin sekä kehittää itseilmaisua. Tämän vuoden lokikirjoissa ei ole mainintaa lapsesta tavoitteista. Seuraavan vuonna lapsi G:n tavoitteena oli saada rohkeutta ryhmän yhteisiin tilanteisiin sekä tuoda vahvuutensa ryhmän käyttöön. Tämän vuoden lokikirjoissa lapsi G mainitaan kaksi kertaa. Ensimmäisessä maininnassa hän osallistui kapteenin paikasta järjestettävän haastekilpailun suunnitteluun yhdessä muutaman muun lapsen kanssa. Vaihtoehtona olisi ollut osallistua itse haastekilpailuun tai tuomaristotehtäviin. Toisen kerran lapsi G mainitaan, kun lapset ratkaisivat tehtävää, jonka vastauksena heille paljastui salakoodi. Tässä tilanteessa lapsi G toimi ryhmässään kirjurina. Kolmantena vuonna Koulutuvalla lapsi G:n tavoitteena oli saada rohkeutta ryhmätilanteisiin

sekä tuoda vahvuutensa koko ryhmän käyttöön. Tämän vuoden lokikirjoissa ei ole sellaista mainintaa lapsi G:stä, joka liittyisi hänen tavoitteisiinsa.

Lapsi G:n tavoitteiden täyttymistä Koulutuvan aikana ei voi päätellä lokikirjojen avulla, sillä hän esiintyy niissä vain muutaman kerran. Kolmannen vuoden lokikirjoissa lapsi G mainitaan suunnittelutehtävissä ja kirjurina. Tuntematta lasta on vaikea sanoa, osoittavatko nämä tilanteet vahvuuksien tuomista ryhmätilanteisiin vai ovatko hänen vahvuutensa muualla.

7.7.2 Lapsen nykytilanne

Opettaja kuvailee lapsi G:n olevan ujo ja persoonaltaan introvertti. Myös vanhempien mukaan lapsi G on aina ollut ujo. Opettaja uskoo, että suurella luokkakoolla on jonkin verran vaikutusta. Luokassa on useampi vahva persoona, joilta voi tulla voimakkaita kommentteja. Opettaja on pohtinut, miten voisi rohkaista lasta tuomaan omat mielipiteensä esille luokassa ja koko ryhmän tilanteissa. Pulpetin ääressä istuessa lapsi G:n asentokin on aran oloinen. Liikuntatunnit on järjestetty tytöille ja pojille erikseen. Tämän vuoksi hän on näillä tunneilla rohkeampi ja uskaltaa tuoda mielipiteitään esille. Samaa sukupuolta olevien kesken hän on rohkeampi ja välitunnilla hän on räiskyvämpi. Opettajan kanssa kahdestaan toimiessa lapsi G pystyy ilmaisemaan vahvojakin mielipiteitä. Opettaja on huomannut, että jos lapsi G:n vieressä istuu vahva persoona, hänestä tulee epävarmempi ja hiljaisempi. Tunneilla hän viittailee arasti, ja jos opettaja kysyy suoraan häneltä luokkatilanteessa, hän yleensä jättää vastaamatta. Jos opettaja kiertele luokassa ja on lapsen kohdalla, hän saattaa silloin puhua opettajalle. Kotona hän uskaltaa sanoa mielipiteitään arastelematta. Opettajan kuvailusta voi päätellä, että tavoite rohkeuden ja itsevarmuuden löytämisessä koko ryhmän tilanteisiin vaatii vielä kehittymistä. Pienemmissä ryhmissä ja kun paikalla ei ole vahvoja persoonia, hän pystyy ilmaisemaan itseään vapaammin. Vanhempien mielestä lapsi G on kehittynyt Koulutuvan jälkeen rohkeudessa ja itsevarmuudessa osallistua ryhmätoimintaan pikkuhiljaa.

Lapsi G on tarkkailija. Ensin hän seuraa, mitä muut tekevät ja vasta sitten kommentoi. Hänellä on vahvoja mielipiteitä, mutta hän ei uskalla tuoda niitä isoissa ryhmätilanteissa esille. Vanhempien mielestä kuitenkin lapsi G:n itseilmaisussa on tapahtunut kehitystä. Opettajan mukaan lapsi G tekee aina, mitä pyydetään ja tietää, mitä pitää milloinkin tehdä, mikä ei aina ole muille itsestään selvää. Opettajan mielestä muut lapset voisivat oppia häneltä rauhallisuutta sekä harkitsevuutta ja hän voisi ottaa muilta lapsilta mallia rohkeudessa. Koulutuvalla vertaisoppimisella on vahva rooli. Voisiko tämä olla vaikuttanut lapsi G:n tapaan aluksi tarkkailla tilannetta, ennen kuin itse osallistuu toimintaan. Hakkaraisen (2002, 167–168) mukaan vertaisoppimisessa lapsi havainnoi ja arvioi toisten lasten toimintaa ja havaitsee muiden tekemät virheet. Toisten virheitä havainnoimalla lapsi kykenee reflektoimaan myös omaa toimintaansa.

Mitä tahansa lapsi G sanoo tai tekee, hän tekee sen pienieleisesti. Luokassa on toiminnallisuutta, ja lapsi G osallistuu siihen, vaikka hän opettajan havaintojen mukaan ei oikein siitä pidä. Lapsi G toimii muiden kanssa, mutta toimii vain sen vuoksi, kun on pyydetty toimimaan. Hän ei estä tapahtumien kulkua, mutta ei tuekaan tavoiteltua päämäärää. Vanhempien mielestä ryhmätilanteissa lapsi G:llä on nykyään enemmän rohkeutta. Hän uskaltaa kertoa mieltänsä, mutta huomioi myös toiset.

Opettajan haastattelun perusteella lapsi G:llä ei ole vielä rohkeutta osallistua koko ryhmän tilanteisiin, mutta pienryhmässä hän pystyy tuomaan itseään paremmin esille. Lokikirjoissa ei tullut ilmi, pystyikö lapsi G ilmaisemaan itseään pienryhmissä Koulutuvalla ollessaan, mutta vanhempien mukaan rohkeutta on tullut lisää Koulutuvan jälkeen. Vanhemmat ja opettaja näkevät lapsen eri konteksteissa ja osaavat siksi tuoda erilaisia lapsi G:n tavoitteisiin liittyviä näkökulmia esille. Vanhempien mukaan lapsi G:n itseilmaisussa on tapahtunut kehitystä, mutta opettaja ei näe samaa kehitystä luokassa. Lapsi G on luonteeltaan tarkkailija eikä tuo itseään esille isossa ryhmässä. Lapsen kykyä tuoda omat vahvuutensa ryhmän käyttöön ei voida arvioida, sillä se ei käynyt ilmi aineistossa.

7.8 Lapsen H kehityskertomus

7.8.1 Tausta lokikirjoista

Ensimmäisenä vuonna Koulutuvalla leikkimaailmassa lapsen H henkilökohtaiseksi tavoitteeksi oli asetettu omaehtoisuuden vähentäminen, toisten huomioon ottaminen, pettymysten sieto sekä kompromissien teko. Tämän vuoden lokikirjoista ei löydy mainintaa lapsi H:n tavoitteista.

Toisena vuonna Koulutuvalla tavoitteena lapsi H:lla oli mielikuvituksen käyttö, toisten huomioiminen ja tasavertainen vuorovaikutus heidän kanssaan sekä aidon pohdinnan ja tunneällyn kehittäminen. Eräällä leikkikerralla roolihaamon vieraillessa lasten luona lapsi H ja muutama muu lapsi halusivat hahmon huomion kokonaan itselleen. He olivat kiivenneet roolihaamon selän taakse ja vierelle istumaan ja yrittivät keskustella hahmon kanssa. Hahmo kuitenkin keskittyi keskustelemaan kaikkien kanssa. Tässä näkyi lapsi H:n tavoite toisten huomioon ottamisesta, joka ei häneltä tässä tilanteessa onnistu, mutta roolihaamo näyttävä aikuinen huomioi muutkin ja kenties edisti tavoitteen saavuttamista tällä esimerkillään. Se, että roolihaamo lapsi H:n yrityksestä huomioimatta jakoi huomionsa kaikille lapsille, tuki lapsi H:n tavoitetta toisten huomioon ottamisessa. Lapsi H ei kyennyt tähän vielä itsenäisesti, mutta mielekkään leikin ansiosta hän pystyi antamaan muillekin tilaa.

Vain ystävällisessä seurassa viihtyvä kissa ilmestyi eräällä leikkikerralla ikkunaan. Yksi lapsista alkoi huutaa, matkia koiran haukuntaa, ja toinen ampui kohti kissaa saaden kissan katoamaan. Lapsi H kiukustui ja torui muita kissan pelästyttämisestä. Kun kissa ei avannut lapsille ovea, eräs lapsista heitti ikkunasta sisälle lumipallon. Lapsi H suuttui ja komensi lumipallon heittänyttä lasta. Lapsi H yhdessä muiden lasten kanssa hyvitteli kissaa ja maanitteli sitä helittelysanoilla tulemaan esiin. Tässä tilanteessa lapsi H osoitti tunneälyä kissaa kohtaan kiukustuessaan kissaa kiusaaville lapsille. Tässä näkyy hyvin Hakkaraisen (2002, 167-168) esiin tuoma väite, jonka mukaan lapsi havaitsee muiden lasten toiminnasta virheitä, ja myöhemmin lapsi pystyy havaitsemaan samoja virheitä omasta toiminnastaan.

Lapsi H mainitaan myös tilanteessa, jossa hän auttoi yhdessä muutaman muun lapsen kanssa harhauttamaan ilkeätä lintua, jotta muut lapset pystyivät varastamaan sillä välin linnun munan, jota se oli opettamassa ilkeäksi. Ilkeän linnun oppitunnilla lapsi H yhdessä muutaman muun lapsen kanssa tekeytyi linnunpojaksi ottaen harhauttajan roolin ja mahdollisti näin munan viemisen. Tilanne vaati toisten näkökulmien huomioimista. Lapsi H:n toimintaan saattoi lokikirjan mukaan vaikuttaa lapsi H:n sisarus, joka ei tiennyt, mitä tilanteessa oli sovittu tehtäväksi ja paljasti lapset roolihahmolle liian aikaisin. Lapsi H:n tarkoituksena tilanteessa lokikirjan mukaan saattoi olla myös auttaa sisarusta joutumasta ilkeän roolihahmon huomion kohteeksi. Tässä tilanteessa tavoite toisen huomioimisesta ja tunneälystä toteutui kun lapsi H pystyi huomioimaan sisaruksensa tukalan tilanteen ja auttamaan samalla koko lapsiryhmää tehtävän suorittamisessa.

Kolmantena vuonna lapsi H:n tavoitteeksi oli asetettu oppia sosiaalisia taitoja, kompromissien tekoa ja toisten huomioonottamista. Lapsi H:n erästä leikkikertaa kuvataan onnistuneeksi. Hänen kerrotaan olevan älykäs pohtija ja vahva persoona, minkä takia muiden mielipiteet jäivät helposti jalkoihin. Kyseisellä leikkikerralla hän johti keskustelua, kuunteli toisten kommentteja, keskusteli mielipiteistä ja pohti muiden näkemyksiä. Hän otti hienosti toisia huomioon. Tosin tämä ulottui vain lapsi H:n omaan pienryhmään ja muita hän käski pois heidän luotaan. Tässä tilanteessa lapsi H pystyi kunnioittamaan muiden näkemyksiä, eikä ollut niin ehdoton omien mielipiteidensä toteutumisessa. Hän toimi keskustelutilanteessa rakentavasti. Tämä toteutui pienryhmässä, mutta hän ei kyennyt samanlaiseen toimintaan ryhmän ulkopuolisten jäsenten kanssa.

Yhdellä leikkikerralla lapsi H sai johtajan roolin. Hän otti vastuuta rooliin kuuluvalla tavalla, mutta myös komenteli ja pompotteli muita. Hän leikki hyvin tosissaan. Hän kuitenkin suoriutui tehtävästään ja teki kaiken tarvittavan, mutta samalla myös provosoi isompia poikia tahallaan ja vahingossa. Tässä huomaa, että aikuiset asettivat vahvaksi persoonaksi tiedetyn H:n asemaan, jossa hän sai valtaa ja vastuuta. Lokikirjojen perusteella lapsi H komenteli muita jatkuvasti, mikä ei välttämättä ollut silloin soveliaista, mutta nyt aikuiset asettivat

tilanteeseen, jossa kyseinen toiminta oli sallittavaa. Kenties tarkoituksena oli saada lapsi H huomioimaan vallan mukana tuoma vastuu. Lapsi H suoriutui tehtävästään hyvin, mutta käytti myös valta-asemaansa väärin provosoidessaan muita.

Lokikirjoissa mainitaan tilanne, jossa roolihahmo nimitteli lapsia. Lapset puuttuivat heti tilanteeseen ja eniten äänessä oli lapsi H, jolla oli lokikirjan mukaan itsellä tapana puhua epäkohteliaasti kavereilleen. Lokikirjassa tätä pidetään merkinä tavoitteiden toimimisesta heti lapsen saatua ensimmäinen ärsyke. Lapsi H:n muiden huomioiminen oli kehittynyt, kunnes leikissä palasi entiseen käytökseensä. Tehtävää suoritettaessa hän omi tehtävän itselleen eikä antanut muiden koskea viestiin, joka piti ratkaista. Hän komenteli ja tiuski muille, kun he yrittivät auttaa. Lapsi H huomasi roolihahmon epäkohteliaan käytöksen, vaikka se on hänellä itselläänkin tapana, kuten jälkimmäisessä tilanteessa voi huomata. Hakkaraisen (2002, 167-168) mukaan huomaamalla aluksi toisten virheitä, lapsi oppii vähitellen reflektomaan omaa toimintaansa ja havaitsemaan siitä virheitä. Lapsi H on oppinut havainnoimaan muiden virheitä, mutta ei ole kehityksessään vielä siinä vaiheessa, että pystyisi reflektomaan omaa toimintaansa. Hänellä oli tilanteessa selkeä käsitys siitä, miten tulisi toimia, eikä hän pystynyt tekemään kompromissia.

Kolmannen vuoden lokikirjan viimeisessä osiossa on maininta, että koko ryhmässä lapset ottivat leikkimaailmatilanteissa hyvin huomioon toisensa. Lapset olivat löytäneet paikkansa ryhmässä, mutta välillä yhteishenki jäi oman innon jalkoihin. Lapset kuitenkin tiesivät, miten kuuluisi menetellä, vaikka se käytännössä välillä unohtuikin. Menee aikaa, että leikin sisällä lapselle mahdolliset käyttäytymismallit tulevat osaksi leikin ulkopuolista toimintaa.

Neljäntenä vuonna leikkimaailman henkilökohtaisena tavoitteena lapsi H:lla oli sosiaaliset taidot, kompromissien teko sekä toisten huomioiminen. Lokikirjassa kuvataan lapsi H:n erään kerran leikkiä mainioksi. Hän johti keskustelua roolihahmon kanssa käytyä keskustelua, jolle lapsien piti selittää, mitä ystävyys merkitsee. Kun paikalle saapui yksi lapsi lisää, lapsi H keskittyi ajamaan hänet pois. Kuitenkin kun kaksi roolihahmoa piti saada ystäväystymään, lapsi H auttoi sovittelussa ja antoi hyviä neuvoja. Tämän tilanteen perusteella lapsi H oli edelleen samalla kehitystasolla kuin edellisellä vuonna. Hän osaa auttaa roolihahmoja ystäväystymään ja kertomaan ystävydestä, mutta hänen toimintansa paikalle tullutta lasta kohtaan ei ollut ystävällistä. Toisten huomioiminen ei ole hänelle vielä sisäinen toimintamalli.

Lapsi H:llä näkyi lokikirjojen edetessä selkeää kehitystä suhteessa hänen tavoitteisiinsa ottaen huomioon alkutilanteen. Selkeästi hän tiedosti, miten tulisi käyttäytyä, mutta koska tavoitteiden mukainen toiminta ei ollut hänelle vielä sisäinen prosessi, hän saattoi toimia vastoin oikeaksi tietämäänsä toimintamallia. Mielikuvituksen käytöstä ja pettymysten sietokykyä ei ollut mainintaa lokikirjoissa.

7.8.2 Lapsen nykytilanne

Opettajan kertoman mukaan lapsi H osallistuu tunnilla ja on mukana toiminnassa. Omaehtoisuus ei ole ongelma. Hän pystyy toimimaan ohjeiden mukaan, vaikka hänellä olisi asiasta eri käsitys. Esimerkiksi kun istumapaikkoja vaihdettiin, tuli toisilta lapsilta hyvinkin kärkeä kommentteja, mutta lapsi H ei ollut tässä mukana. Hän tyytyi opettajan päätökseen. Vanhempien mukaan lapsi H yrittää vieläkin toimia omaehtoisesti, mutta sopeutuu kuitenkin myös jo muiden ehtoihin.

Opettajan mukaan lapsi H ottaa hyvin muita huomioon ja tulee herkästi epäkohdissa sanomaan opettajalle. Pienryhmässä hän saattaa komennella muita, mikä näkyy hyvin liikuntatunneilla, jolloin hän on kuin eri lapsi. Liikunta on hänen vahvuutensa. Silloin häneltä voi tulla kärkeä kommentteja muille. Hän ei välttämättä huomaa, jos joku pahoittaa mielensä, koska hänellä itsellään on niin vahva visio siitä, mitä pitäisi tehdä. Hän huomioi pyytämättä, että kaikki ovat tasavertaisia ja tulevat kuulluksi. Opettajan mukaan lapsi H ottaa hyvin huomioon luokassa olevia oppilaita, jotka saattavat itkeä herkästi. Opettajan mukaan lapsi H:n kyky ottaa huomioon muita ja kyky ajatella sitä, miten itse voi vaikuttaa muiden olotilaan luokassa, on harvinainen hänen ikäisilleen ja hän on muita kypsempi tässä asiassa. Lapsi H on opettajan mukaan hyvin empaattinen. Jos jollakin toisella oppilaalla on jokin asia huonosti, lapsi H tulee kertomaan asiasta opettajalle. Toisaalta lapsi H:lla on myös tapana kannella opettajalle, jos joku tekee jotakin väärää. Toisten huomioiminen on vanhempien mukaan Koulutuvan tuoman pohjan myötä muuttunut lapsi H:n tavoitteesta vahvuudeksi. Lapsi H kykenee vanhempien mukaan tasavertaiseen vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa, mutta aikuisen kanssa tätä vielä harjoitellaan. Opettajan ja vanhempien näkemyksistä huomaa selkeästi sen, että H on omaksunut toisten huomioimisen sisäiseksi prosessikseen. Kehitys lokikirjojen mainitsemasta tilanteesta, joissa lapsi H kykeni huomaamaan toisten huonon käytöksen, mutta ei omaansa, on huomattavaa.

Ristiriitatilanteissa lapsi H pystyy opettajan mukaan joustamaan. Hän pystyy tuomaan esille oman näkökulmansa ja huomioimaan toisen näkökulman sekä tekemään kompromisseja niiden välille. Näissä tilanteissa hän kuitenkin tulee helposti kysymään opettajan kantaa ja sitä, kumman puolella opettaja on. Vanhempien mukaan kompromissien teko lapsi H:lla on edelleen työlästä, eikä hän osaa tehdä vastaehdotuksia yhtä luovasti kuin ikätoverinsa. Tässä on ristiriita opettajan ja vanhempien näkemyksien välillä. Tämä voi johtua siitä, että he näkevät lapsen eri konteksteissa ja eri näkökulmista. Lapsi H hakee ristiriitatilanteissa vielä aikuisen hyväksyntää toiminnalleen.

Opettajan mukaan lapsi H on hyvin tarkka siitä, mitä tekee. Pettymysten sietäminen on opettajan mukaan lapsi H:lla kehittynyt kouluaikana. Jos on jokin tehtävä, jota hän ei osaa tehdä, hän pystyy antamaan asian olla ilman, että siitä tulee hänelle iso ongelma. Jos jokin koe on mennyt pieleen, hän on pystynyt keskustelemaan, mitä kokeessa on mennyt pieleen ilman, että siitä on tullut suurta tunnekuohua. Pettymysten sietäminen on siis kehittynyt siitä, mitä se on joskus ennen ollut. Hän pystyy nykyään ajattelemaan, että riittää, kun on tehnyt parhaansa. Tässä asiassa on lyhyen ajan sisällä tapahtunut muutosta. Pettymysten siedossa on auttanut se, että on yhdessä opettajan kanssa käyty läpi väärin menneet tehtävät ja keskusteltu siitä, että samat asiat voivat olla monelle muulle vaikeita. Vaikka liikunta on hänelle tärkeä asia, pettymykset urheilusuorituksissa eivät ole hänelle ongelma vaan hän osaa katsoa asioita laajemmin eikä jää yksittäiseen asiaan kiinni. Pettymykset lapsi H osaa vanhempien mukaan sanoittaa jo ikätasoisesti ja vetäytyy pettymyksen jälkeen hetkeksi omiin oloihin. Opettajalla ja vanhemmalla on yhteinen näkemys siitä, miten lapsi H sietää pettymyksiä. Lohkikirjoista ei selviä lapsi H:n alkutilannetta tässä tavoitteessa.

Opettajan mukaan lapsi H:lla on mielikuvitusta. H on opettajan mukaan hyvin kekseliäs. Opettaja muistaa tilanteen, jossa lapsi H muutaman muun lapsen kanssa esitteli hänelle välitunnilla keksimänsä uuden hippa-leikin. Tunnilla lapsi H vastaa samalla tavalla kuin vastaukset esitetään kirjassa. Opettajan mukaan lapsi H on perfektionisti ja siksi hänelle tehtävät, joihin ei ole yhtä vastausta, ovat vaikeita. Soveltava tieto on lapsi H:lle haasteellista, mutta hän on kekseliäs ja luova. Hän on vahvimmillaan erityisesti tilanteissa, jossa pitää ideoida jotakin yhdessä muiden kanssa. Lapsi H tekee vanhempien mukaan monipuolisia ja vaiherikkaita mielikuvitustarinoita. Leikeissään hän käyttää edelleen mielikuvitusta rikkaasti.

Kun oppilaiden on pitänyt arvioida omaa tai luokan toimintaa, lapsi H:n vastaukset ovat saaneet opettajan pohtimaan, ovatko ne oikeasti lapsi H:n omia mielipiteitä vai onko hän yrittänyt vastata niin, että vastaukset miellyttävät opettajaa. Koetilanteet ovat lapsi H:lle haasteellisia ja erityisesti pohdintatehtävät. Toisaalta opettajan mukaan lapsi H:n käsitys oppimisesta on paremmin kehittynyt kuin muilla lapsilla. Opettajan mukaan Koulutuvalla olemisen ansioista lapsi H kykenee ajattelemaan asioita kypsemmin kuin muut. Hänelle ei riitä asioiden ulkoa opetteleminen, vaan hän haluaa ymmärtää asian oikeasti. Matematiikassa sanallisissa tehtävissä lapsi H on luokaltaan ainoa, joka opettajan neuvojen mukaan sanoittaa prosessin, miten hän on päätenyt kyseiseen ratkaisuun. Opettajan mukaan lapsi H pohtii ja ajattelee tehtäviä, mutta välillä hän ajattelee liikaa, mitä opettaja haluaisi vastaukseksi. Lapsi H:lla menee läksyjen tekemisessä kauan, sillä hän pohtii tehtäviä todella paljon. Opettajan mukaan lapsi H tarkkailee liian paljon omaa toimintaansa ja sitä, tekeekö hän tehtäviä oikein.

Koulutuvan pedagogiikka on kantanut hedelmää, sillä lapsi H:n tapa ajatella ja pohtia vaikuttaa olevan peräisin leikin kautta tapahtuvasta syvemmästä oppimisesta, joka ei perustu ulkoa

oppimiseen. Kenties tämä on vaikuttanut lapsi H:n tekemään itsereflektointiin, jota hän opettajan mielestä tekee liikaakin. Sosiaalisissa taidoissa on tapahtunut huima kehitys, kun verrataan lokikirjoja ja nykytilannetta. Lokikirjoissa nähtävissä ollut kehitys on jatkunut Koulutuvan jälkeen ja vanhemmat kuvaavat toisen huomioimisen olevan jopa lapsi H:n vahvuus. Opettaja jopa kuvaa lapsi H:n taitoa pohtia, miten voisi itse vaikuttaa koko ryhmän hyvinvointiin, harvinaislaatuiseksi, mikä osoittaa lapsi H:n tunneällyn kehittymisen. Toisten huomioon ottaminen on muuttunut vain leikissä mahdollisesta toiminnasta H:n vahvuudeksi. Vanhemmilla ja opettajalla on eri käsitys lapsi H:n kompromissien teko taidoista. Kuitenkin kehitystä lokikirjojen tilanteesta on tapahtunut. Opettajan mukaan kehitystä pettymysten siedossa on tapahtunut lapsi H:lla lyhyessä ajassa. Tähän on vaikuttanut se, että opettaja on käsitellyt aihetta lapsi H:n kanssa. Sama kehitys on havaittavissa myös vanhempien kertomuksesta. Opettajan ja vanhemman mukaan omaehtoisuuden vähentäminen on onnistunut lapsi H:lla, vaikka hän ilmaisee myös oman näkemyksensä. Kotioloissa lapsi H yrittää aluksi toimia niin kuin haluaa, mutta kouluympäristössä hän noudattaa ohjeita vastaan väittämättä. Koulutuvan vaikutus näkyy lapsi H:n toiminnassa, sillä hän on mielikuvituksen käytössä parhaimmillaan tilanteissa, joissa suunnitellaan jotakin muiden kanssa.

7.9 Yleiset johtopäätökset

Leikkiä voidaan pitää opetuksen toimintamenetelmänä, jolloin opetuksen sisältöä voidaan ottaa leikin avulla opeteltavaksi. Aikuinen luo leikille puitteet, joissa lapsi voi oma-aloitteisesti tutkia ja kokeilla uusia ongelmia. Aikuinen ei siirrä oppeja suoraan lapseen, vaan antaa lapsen itse opetella opeteltavat asiat. Oppiminen ei leikissä tapahdu suoraan, vaan se tarjoaa turvallisen tilan kokeilla erilaisia rooleja ja toimintamalleja. Lapsi opettelee leikissä erilaisia toimintatapoja, mutta ei osaa siirtää niitä leikin ulkopuolelle. Leikissä opittu toimintatapa siirtyy käytäntöön vasta, kun lapsi ymmärtää, minkä vuoksi hänen täytyisi käyttää tätä uutta toimintatapaa. (Hakkarainen 2002, 110-131.) Koulutuvan toiminta perustuu tähän ajatukseen leikin kautta oppimisesta. Leikkimaailma-menetelmän taustalla toimii tämä ajatus ja kasvattajat tukevat lasten kehitystä tämän ajatuksen pohjalta. Leikin kautta lapset saavat eväitä Koulutuvan jälkeiseen elämään. Leikkipedagogista toimintamallia ei välttämättä käytetä koulun puolella, mutta lapsen kehitys rakentuu pohjalle, joka luodaan Koulutuvalla. Tämä on huomattavasti esimerkiksi lapsi H:n toiminnassa, kun hän kykenee ikäryhmälleen epätyypillisellä tavalla huomioimaan muita omalla toiminnallaan.

Lasten kehityskertomuksia ei voida verrata keskenään, sillä jokaisella oli oma henkilökohtainen kehitystarinansa, mikä johtuu henkilökohtaisista tavoitteista. Jokaisesta lapsesta on tehty johtopäätöksiä heidän kehityskertomuksensa loppuun. Tutkimuskysymyksenä oli, miten lasten leikkimaailmassa asetetut tavoitteet näkyvät lasten elämässä nykyään opettajan ja vanhempien näkökulmasta. Kaikilla lapsilla tavoitteet näkyivät vielä heidän elämässään, mikä tukee

ajatusta siitä, että tavoitteet ovat elinikäisen oppimisen tavoitteita ja vaativat pitkäaikaista prosessointia. Tavoitteet näkyivät yksilöllisesti jokaisen lapsen kehityskertomuksessa. Joillakin lapsilla oli tapahtunut huomattavaa kehitystä ja tavoitteet olivat jopa muuttuneet lapsen vahvuudeksi. Joillakin lapsilla kehitettävää oli vielä paljon ja joissakin asioissa oli menty jopa huonompaan suuntaan. Suurimmalla osalla lapsista oli tapahtunut kehitystä suhteessa tavoitteisiin. Kaikilla lapsilla oli kuitenkin vielä kehitettävää suhteessa tavoitteisiinsa.

Puolet lapsista oli tavoitteidensa perusteella vilkkaita lapsia, sillä heillä tavoitteensa liittyivät muiden huomioimiseen. Toinen puoli tutkimukseen osallistuneista lapsista oli tavoitteiden perusteella hiljaisia tai arkoja, sillä heillä oli tavoitteena rohkeuden ja itseilmaisun lisääminen. Tavoitteidensa perusteella vilkkaista lapsista lapset E ja H olivat kehittyneet huomattavasti, lapsi A jonkin verran ja lapsi B pysynyt kehityksessään paikoillaan suhteessa tavoitteisiin. Tavoitteidensa perusteella hiljaisemmista lapsista lapsi C oli kehittynyt huomattavasti suhteessa tavoitteisiin, lapsi G jonkin verran, lapsen F kehitys oli mennyt huonompaan suuntaan ja lapsesta D ei ollut tarpeeksi tietoa, jotta voitaisiin tehdä minkäänlaisia johtopäätöksiä. Hiljaisempien ja vilkkaiden lasten välillä ei ollut huomattavaa eroa kehityksessä suhteessa heidän tavoitteisiinsa, mikä korostaa sitä, että tavoitteista ei voida juurikaan tehdä yleisiä johtopäätöksiä vaan jokaisen kehitystarina on yksilöllinen.

Tutkimuksessa toisista lapsista oli saatavilla vähän aineistoa. Nämä lapset olivat tavoitteidensa perusteella hiljaisia ja arkoja lapsia. Tämä on kenties vaikuttanut siihen, että heitä on huomattu vähemmän kuin lapsia, jotka ovat tuoneet itseään enemmän esille. Tämä ongelma olisi ollut pienempi, mikäli olisimme saaneet kaikilta vanhemmilta vastauksen kyselyyn.

8 Pohdinta

Tässä luvussa pohditaan opinnäytetyöhön vaikuttaneita seikkoja. Lisäksi pohdimme mitä olisimme voineet tehdä toisin ja miten opinnäytetyö on vaikuttanut ammatilliseen kehitykseen.

Aineiston kokoamisessa haasteellista oli tavoittaa niin opettajat kuin vanhemmatkin. Koska emme saaneet suoraan vanhempien yhteystietoja, tutkimusluvat annettiin opettajille, jotta he antaisivat lapsille kotiin vietäväksi. Osa luvista jäi tietämättämme opettajille ilman, että he olivat antaneet niitä lapsille. Kun olimme määräaikaan mennessä saaneet vasta kolme lupaa, otimme yhteyttä Koulutupaan, jonka henkilökunta sai sattumalta tietää lupien jääneen opettajille. Otimme kuitenkin vastaan luvat, jotka palautettiin kohtuullisessa ajassa. Vanhemmille lähetetyistä kyselyistä saimme takaisin vain kaksi kahdeksasta. Kukaan ei kuitenkaan ilmoittanut jäävänsä pois tutkimuksesta. Vanhemmalle, joka antoi meille sähköpostiosoitteensa, lähetimme kaksi muistutusta, mutta emme saaneet kyselyyn vastausta. Kyselyn

pieneen vastausprosenttiin saattoi vaikuttaa se, että kysely oli vaativa, sillä se sisälsi vain avoimia kysymyksiä. Mielestämme kyselystä ei olisi voinut saada tarpeeksi syvällisiä vastauksia suljetuilla kysymyksillä. Kesken tutkimusta emme voineet muuttaa kyselyä haastatteluiksi, sillä tutkimuslupa (Liite 1) antoi luvan vain kyselyyn. Lisäksi katsoimme aikaisemmat perustelumme kyselyn tekemiseksi olevan edelleen päteviä. Perustelumme olivat meidän resurssiemme riittämättömyys tehdä 15-20 teemahaastattelua sekä vanhempien mahdollisuus täyttää kysely silloin kun se heille sopii. Opettajille lähetimme sähköpostia saatuaamme heidän yhteystietonsa. Osa opettajista vastasi hyvinkin nopeasti, mutta toisten vastaukset saimme vasta kun pyysimme Koulutuvan henkilökuntaa muistuttamaan opettajia vastaamisesta.

Opettajien vastauksiin saattoi vaikuttaa se, että osa opettajista oli saanut luokan, jolla tutkittava lapsi oli, opetettavakseen vasta samana syksynä. He olivat ehtineet tutustua lapseen vasta muutaman kuukauden ajan. Paremman kokonaiskuvan Koulutuvan jälkeisestä kehityksestä, olisimme saaneet haastatteleamalla myös lasten aikaisempia opettajia. Saimme tietää, kuinka pitkään haastateltava opettaja oli opettanut tutkittavaa lasta vasta haastattelutilanteessa. Olimme olettaneet, että Koulutuvalla annetaan sellaisen opettajan yhteystiedot, joka tuntee lapsen parhaiten. Tämä meidän olisi pitänyt tarkastaa etukäteen. Lasten aikaisempien opettajien haastattelua olisi vaikeuttanut se, että kyseiset opettajat eivät välttämättä enää opeta Puolimatkan koulussa. Opettajat eivät suuren luokkakoon takia välttämättä pysty tutustumaan lapseen kovin henkilökohtaisesti. Tämän vuoksi olisi ollut tärkeää saada kaikista lapsista myös vanhempien näkökulma. Kaikki haastateltavat opettajat pystyivät silti antamaan kohtalaisen kattavan kuvauksen lapsen nykytilanteesta.

Jotta tutkimuksessamme olisi tarkasteltu aihetta mahdollisimman monelta näkökannalta, tutkimukseen olisi voinut liittää vielä lasten oman näkökulman aiheesta. Totesimme kuitenkin, että aiheet saattaisivat olla liian vaikeita lasten pohdittavaksi eivätkä resurssimme riittäisi lasten haastatteluihin. Tätä ajatusta tuki se, että niin opettajilla kuin vanhemmillakin oli vaikeuksia vastata kysymyksiin lasten tavoitteista. Toisaalta lasten näkökulma olisi tuonut paremmin esiin sellaisten tavoitteiden toteutumisen, jotka ovat lapsen sisäisiä prosesseja ja saattavat jäädä ulkopuoliselta tarkkailijalta huomioimatta.

Tutkimuksen tuloksena syntyneet lasten kehityskertomukset olivat jokaiselle lapselle yksilöllisiä eikä niitä voinut yleistää. Koulutuvalla tutkimus antoi tietoa lokikirjojen toimivuudesta sekä lasten kehityksen jatkumisesta Koulutuvan jälkeen. Koska lapsille asetetut tavoitteet olivat elinikäisen oppimisen tavoitteita, niiden on tarkoitus jatkaa kehittymistä Koulutuvan jälkeen. Tutkimuksemme avulla Koulutupa sai tietoa heidän pedagogiikkansa pidempiaikaisesta vaikuttavuudesta, vaikkakin lasten kehitykseen ovat vaikuttaneet myös muut seikat kuin Koulutuvan pedagogiikka.

Tämä tutkimus herätti ajatuksia mahdollisista jatkotutkimusaiheista. Tällaisia voisi olla tavoitteiden mukaisen kehittymisen tarkastelu lapsen näkökulmasta, pidempiaikainen säännöllinen seuranta ja lasten kehittyminen ryhmätavoitteiden mukaisesti. Lasten näkökulman saisi esille haastatteleamalla lapsia aiheesta. Tässä voisi käyttää jonkinlaisia toiminnallisia menetelmiä. Tavoitteiden pidempiaikainen seuranta säännöllisin väliajoin antaisi kokonaisvaltaisemman kuvan kehityksestä. Tarkkailemalla ryhmätavoitteiden mukaista kehitystä voisi puolestaan tutkia Koulutuvan pedagogiikan vaikuttavuutta vertaamalla lapsia varhaiskasvatuksen muualla saaneisiin lapsiin.

Opinnäytetyön tekeminen syvensi käsitystämme leikin pedagogisesta vaikuttavuudesta. Lokeri- kirjoista saatu aineisto osoitti, kuinka suuri vaikutus ohjatulla pedagogisella leikillä on lapsen kehitykseen. Asiat, jotka eivät muuten lapselta onnistu, saattavat onnistua leikissä heti ensimmäisestä ärsykkeestä. Vie kuitenkin aikaa, että samat taidot siirtyvät myös leikin ulkopuolelle. Tutkimus myös osoitti meille, kuinka pitkäaikaiset vaikutukset varhaiskasvatuksella on. Varhaiskasvatus luo pohjan elinikäiselle oppimiselle ja on näin ollen ratkaisevan tärkeässä asemassa kehityksessä. Tämän ymmärtäminen toimii varmasti motivaationa meille tulevilla työpaikoissamme.

Lähteet

Painetut lähteet

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Bandura, A. 1997. Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa Vasta, R. (toim.). Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Suomentanut Toppi, A. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Puijo, 13-82.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Opetushallitus. Helsinki: Opetushallitus.

Granö, P. 2004. Näkymätön ja näkyvä lapsuuden maa, leikkipaikka pellon laidasta tietokone-peliin. Teoksessa Piironen, L. (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö, 40-47.

Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hakkarainen, P. 2004. Leikki lasten toimintana. Teoksessa Piironen, L. (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö, 160-167.

Heikka, J. & Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.

Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Hännikäinen, M. 2004. Leikki ja leikillisuus yhteenkuuluvuuden tunteen rakentajina. Teoksessa Piironen, L. (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö, 150-157.

Hänninen, R. 2003. Leikki. Ilmiö ja käsite. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 76. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ilvesoksa, L. 2013. Motivaatiota leikkien: toiminnallisen oppimisen vaikutus oppilaan motivaatioon. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu.

Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus.

Karimäki, R. 2004. Leikki on lapsen maailmaa. Teoksessa Piironen, L. (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö, 256-269.

Koivunen, P. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Juva: Ps-kustannus.

Kronqvist, E-L. 2006. Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa Karila, K. & Alasuutari, M. & Hännikäinen, M. & Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino 166-182.

Laki lasten päivähoidosta. 19.1.1973/36.

Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. Suomentanut Arffman, I. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Marttila, H. & Pesonen, I. 2012. Lasten keskinäisen sosialisointin ilmeneminen leikissä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu.

Raunio, A. P. 2010. Lionhearts of the Playworld: An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja.

Riihelä, M. 2004. Elämä on ehkä sittenkin vain leikkiä! Teoksessa Piironen, L. (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö, 24-37.

Smidt, S. 2011. Playing to learn. The role of play in the early years. New York: Routledge.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuovila, A. 2004. Polkuja lasten musiikkileikkeihin. Teoksessa Piironen, L. (toim.) Leikin pikkujättiläinen. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö, 100-109.

Valli, R. 2001. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2002. Helsinki: Stakes.

Sähköiset lähteet

Koulutupa. 2009. Hyvinkään kaupunki. Viitattu 18.11.2013.
<http://www.hyvinkaa.fi/fi/kasvatus-ja-opetus/Perusopetus/Peruskoulut/Puolimatkan-koulu/Koulutupa/#.Uop5WcSWaHN>

Leikkiä ja oppimisen iloa. 2013. Lastentarhanopettajaliiton varhaiskasvatusesite. Lastentarhanopettajaliitto. Viitattu 23.10.2013.
<http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTOL/06JULKAISUT/ESITTEET/OPPILOA.PDF>

Vaaranen, H. 2013. kohti erorauhaa - on mahdollista erota toista loukkaamatta. Viitattu 13.8.2013. <http://www.vaestoliitto.fi/parisuhde/?x17665=2697283>

Julkaisemattomat lähteet

K. Sadinmäki. 2013. Haastattelu. 20.8.2013.

Sadinmäki, K. 2013. Selvennyksiä opinnäytetyöhön. Sähköpostiviesti 16.11.2013.

Liitteet

Liite 1 Tutkimuslupa.....	61
Liite 2 Kysely vanhemmille.....	62
Liite 3 Opettajien haastattelujen teemat	76

Liite 1 Tutkimuslupa

HYVINKÄÄN KAUPUNKI
Sivistystoimi

Sivistystoimenjohtajan päätös § 113 03.09.2013

113/2013 TUTKIMUSLUPAPÄÄTÖS

(Valmistelija: Alastalo Hannele, johdon sihteeri, p. 040 155 6424)

Laurea-ammattikorkeakoulu hakee tutkimuslupaa kahden sosionomiopiskelijan, Saara Keikon ja Heli Örnin, opinnäytetyötä varten.

Opinnäytetyön tarkoitus on tutkia Koulutuvalla leikkimaailmassa asetettujen henkilökohtaisten tavoitteiden näkymistä Puolimatkan koulun 4-6-luokkalaisten Koulutuvalla 4-8-vuotiaina olleiden lasten elämässä nykyään.

Tutkimus jakautuu sivistystoimen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen palvelualueille.

Palvelualajohtajat ovat antaneet luvat ko. tutkimuksiin ja tietojen luovuttamiseen tähän tarkoitukseen.

Päätös Myönnetään Laurea-ammattikorkeakoululle hakemuksen mukaisen tutkimusluvan.

Ehtona on, ettei tutkimuksessa käytetä lapsiin, lasten vanhempiin ja työntekijöihin liittyviä henkilökohtaisia tietoja ja että tutkimuksessa mukana olevien lasten vanhemmat ja varhaiskasvatuksen henkilökunta ovat antaneet kirjallisen suostumuksen osallistua tutkimukseen.

Varhaiskasvatuksen osalta tutkimusta valvoo päiväkodin johtaja Anne Lehtimäki ja Puolimatkan koulun osalta rehtori Lasse Luostarimäki.

Opiskelijoiden ja opinnäytetöiden nimet sekä tutkimusten selvitykset jokaisesta opinnäytetyöstä tulee toimittaa ennen tutkimuksen tekemistä Hyvinkään kaupungin sivistystoimeen.

Tutkimukseen osallistuvat sosionomiopiskelijat sitoutuvat noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Laurea-ammattikorkeakoulun vastuulla on noudattaa tätä päätöstä ja saattaa päätös opiskelijoiden tiedoksi.

Valmiit kirjat/raportit tulee toimittaa Hyvinkään kaupungin sivistystoimeen kirjallisessa muodossa nidottuna.



Sivistystoimenjohtaja Pentti Halonen

Liitteet hakemus ja tutkimussuunnitelma

Tiedoksi Antikainen Maire / Laurea-ammattikorkeakoulu, Keikko Saara, Örn Heli, varhaiskasvatuksen johtaja, perusopetuksen johtaja, Lehtimäki Anne, Luostarimäki Lasse, opela

Liite 2 Kysely vanhemmille

Hei,

mukavaa että lähditte mukaan opinnäytetyöhömme ja olette valmiita kehittämään Koulutuvan toimintaa. Tällä kyselyllä kartoitamme Teidän vanhempien näkemystä siitä, miten lapsenne on kehittynyt Koulutuvan leikkimaailmassa asetettujen tavoitteiden suunnassa. Olemme keränneet tavoitteita eri vuosilta ja laatineet kysymykset tavoitteiden pohjalta. Käsittelemme vastauksianne luottamuksellisesti, minkä vuoksi emme kyselyssäkään käytä lapsenne nimeä. Tarvittaessa voitte jatkaa vastauksia kääntöpuolelle tai toiselle paperille. Pyydämme laittamaan vastaukset postiin 31.10.2013 mennessä, jotta ne ehtivät ajoissa perille.

Mikäli teille tulee kysyttävää, voitte ottaa meihin yhteyttä

Ystävällisin terveisin sosionomiopiskelijat

Heli Örn (*puh* heli.orn@laurea.fi)

Saara Keikko (*puh* saara.keikko@laurea.fi)

LAPSI A

1. Arvioikaa lapsenne pitkäjänteisen työskentelyn taidon kehitystä Koulutuvan jälkeen

2. Arvioikaa lapsenne kehitystä ohjeiden kuuntelemisessa ja noudattamisessa Koulutuvan jälkeen

3. Arvioikaa lapsenne kehitystä kyvyssä rauhalliseen työskentelyyn Koulutuvan jälkeen

4. Arvioikaa lapsenne kehitystä Koulutuvan jälkeen kyvyssä säädellä äänenkäyttöään tilanteen mukaisesti

5. Arvioikaa lapsenne kehitystä toisten huomioon ottamisessa Koulutuvan jälkeen

6. Lapsella on ollut tavoitteena "omaehtoisuuden vähentyminen", arvioikaa miten se on kehittynyt Koulutuvan jälkeen

7. Arvioikaa miten lapsenne kyky olla kohtelias on kehittynyt Koulutuvan jälkeen

LAPSI B

1. Arvioikaa lapsenne kehitystä Koulutuvan jälkeen sosiaalisissa taidoissa, kuten esimerkiksi toisen huomioon ottaminen, kohteliaisuus ja ystävällisyys

2. Arvioikaa lapsenne rohkeutta tuoda omaa näkökantaa esiin ryhmätilanteissa Koulutuvan jälkeen

3. Lapsellanne oli tavoitteena kehittyä rehellisyydessä, miten tämä taito on kehittynyt Koulutuvan jälkeen?

LAPSI C

1. Arvioikaa lapsenne kehitystä Koulutuvan jälkeen rohkeudessa osallistua ja sanoa mielipiteensä ryhmässä

2. Arvioikaa lapsenne kehitystä olla aktiivinen toimija ryhmässä Koulutuvan jälkeen

3. Arvioikaa lapsenne itseluottamuksen vahvistumista Koulutuvan jälkeen

4. Arvioikaa lapsenne mielikuvituksen käytön kehittymistä Koulutuvan jälkeen

LAPSI D

1. Arvioikaa lapsenne rohkeuden kehittymistä Koulutuvan jälkeen

2. Arvioikaa lapsenne loogisen ajattelun kehitystä Koulutuvan jälkeen

3. Arvioikaa lapsenne nk. arkijärjen kehittymistä Koulutuvan jälkeen

4. Arvioikaa lapsenne kykyä oma-aloitteellisuuteen Koulutuvan jälkeen

5. Arvioikaa lapsenne kykyä tuoda esille oma mielipide ja puolustaa sitä Koulutuvan jälkeen

6. Arvioikaa lapsenne loogisen ajattelun ja ajattelutaitojen kehitystä Koulutuvan jälkeen

7. Arvioikaa lapsenne mielikuvituksen käytön kehittymistä Koulutuvan jälkeen

8. Arvioikaa lapsenne keskittymiskyvyn kehitystä Koulutuvan jälkeen

LAPSI E

1. Arvioikaa lapsenne kehitystä sosiaalisissa taidoissa Koulutuvan jälkeen

2. Arvioikaa lapsenne kehitystä kohteliaissa tavoissa Koulutuvan jälkeen

3. Arvioikaa lapsenne kompromissien teon kehitystä Koulutuvan jälkeen

4. Arvioikaa lapsenne kehittymistä Koulutuvan jälkeen kyvyssä löytää oma paikkansa ja tehtävänsä ryhmässä

5. Arvioikaa lapsenne kehitystä kyvyssä ottaa vastuuta Koulutuvan jälkeen

6. Lapsellanne oli tavoitteena kehittyä rehellisyydessä, miten tämä taito on kehittynyt Koulutuvan jälkeen?

LAPSI F

1. Arvioikaa lapsenne kehitystä Koulutuvan jälkeen rohkeudessa osallistua ryhmätoimintaan

2. Arvioikaa lapsenne kehitystä uskalluksessa tuoda mielipiteensä esille Koulutuvan jälkeen

3. Arvioikaa miten lapsenne itseluottamus on kehittynyt Koulutuvan jälkeen

4. Arvioikaa lapsenne loogisen ajattelun ja päättelyn kehitystä Koulutuvan jälkeen

5. Lapsellanne oli tavoitteena kehittää muistiaan (työmuistia) miten tämä taito on kehittynyt Koulutuvan jälkeen?

LAPSI G

1. Arvioikaa lapsenne kehitystä Koulutuvan jälkeen rohkeudessa ja itsevarmuudessa osallistua ryhmätoimintaan

2. Arvioikaa lapsenne kehitystä itseilmaisussa Koulutuvan jälkeen

3. Arvioikaa lapsenne kykyä ottaa vahvuuksiaan käyttöön ryhmätilanteissa Koulutuvan jälkeen

LAPSI H

1. Arvioikaa lapsenne kehitystä omaehtoisuuden vähentämisessä Koulutuvan jälkeen

2. Arvioikaa lapsenne kehitystä toisten huomioon ottamisessa Koulutuvan jälkeen

3. Arvioikaa lapsenne tasavertaisen vuorovaikutuksen kyvyn kehittymistä Koulutuvan jälkeen

4. Arvioikaa lapsenne kompromissien teon kehitystä Koulutuvan jälkeen

5. Arvioikaa lapsenne tunneällyn kehittymistä Koulutuvan jälkeen

6. Arvioikaa lapsenne kehitystä pettymysten sietokyvyssä Koulutuvan jälkeen

7. Arvioikaa lapsenne mielikuvituksen käytön kehittymistä Koulutuvan jälkeen

8. Lapsellanne oli tavoitteena aidon pohdinnan lisääminen, miten tämä on kehittynyt Koulutuvan jälkeen?

Liite 3 Opettajien haastattelujen teemat

Lapsen A tavoitteet Koulutuvan aikana

- pitkäjänteinen työskentely
- ohjeiden kuunteleminen ja noudattaminen
- rauhallinen työskentely
- kyky säädellä äänenkäyttöään tilanteen mukaisesti
- toisten huomioon ottaminen
- omaehtoisuuden vähentäminen
- kohteliaisuus

Lapsen B tavoitteet Koulutuvan aikana

- sosiaaliset taidot
- Toisten huomioon ottaminen
- ystävällisyys
- kohteliaisuus
- rehellisyys
- rohkeutta tuoda oma näkökanta esiin ryhmätilanteissa

Lapsen C tavoitteet Koulutuvan aikana

- rohkeutta osallistua ja sanoa mielipiteensä ryhmässä
- aktiivisuutta ryhmän yhteisissä tilanteissa
- mielikuvituksen käyttöä
- itseluottamuksen vahvistaminen

Lapsen D tavoitteet Koulutuvan aikana

- rohkeuden kehittyminen
- loogisen ajattelun kehittäminen
- "arkijärjen" kehittäminen
- kyky olla oma-aloitteellinen
- kyky tuoda esille oma näkökanta ja sen puolustaminen
- looginen ajattelu ja ajattelutaidot
- mielikuvituksen käyttäminen
- keskittymiskyky

Lapsen E tavoitteet Koulutuvan aikana

- sosiaalisten taitojen kehittyminen
- kohteliaat tavat
- kompromissien teko
- kehittyä löytämään oma paikkansa ja tehtävänsä ryhmässä
- rehellisyyden kehittyminen
- toisten huomioon ottaminen

Lapsen F tavoitteet Koulutuvan aikana

- rohkeutta osallistua koko ryhmän tilanteisiin
- uskallusta tuoda omaa mielipidettään esille
- itseluottamuksen kasvattaminen
- looginen ajattelu ja päättely
- muistin (työmuistin) kehittäminen

Lapsen G tavoitteet Koulutuvan aikana

- rohkeutta ja itsevarmuutta koko ryhmän tilanteisiin
- omien vahvuuksien tuominen ryhmän käyttöön
- itseilmaisua

Lapsen H tavoitteet Koulutuvan aikana

- omaehtoisuuden vähentäminen
- toisten huomioon ottaminen
- kompromissien teko
- pettymysten sieto
- Mielikuvituksen käyttäminen
- aito pohtiminen
- tunneäly